

Anthropologisches Verständnis schulpsychologischer Praxis

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der

UNIVERSITÄT ZÜRICH

vorgelegt von

WERNER GASSER

von Diepoldsau SG

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Detlev von Uslar

ZÜRICH 1981

ZENTRALSTELLE DER STUDENTENSCHAFT

Anthropologisches Verständnis schulpsychologischer Praxis

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der

UNIVERSITÄT ZÜRICH

vorgelegt von
WERNER GASSER
von Diepoldsau SG

Angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Detlev von Uslar

ZÜRICH 1981
ZENTRALSTELLE DER STUDENTENSCHAFT



Meiner Frau
und
meinen Kindern Daniel und Beatrice
gewidmet



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507216_0017

VORWORT

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, einige Aspekte aus der schulpсихologischen Praxis darzustellen und anthropologisch zu hinterfragen. Unser Thema umfasst ein breites und mehrdimensionales Spektrum. Die Beispiele können darum nur eine kleine Auswahl des ganzen Arbeitsfeldes betreffen. Auch in der Darstellung der einzelnen Problembereiche beschränken wir uns auf die Beschreibung der Gesichtspunkte, welche uns im schulpсихologischen Alltag am häufigsten beschäftigen. - Wichtig erscheint uns, auf einige Aspekte und Fragen hingewiesen und auf deren Zusammenhänge und Probleme aufmerksam gemacht zu haben.

An dieser Stelle soll nun der schulpсихologische Aufgabenbereich, wie er zur Zeit im Kanton Zürich und auf gesamtschweizerischer Ebene, mit geringen situationsgebundenen Modifikationen, wahrgenommen und auch reglementarisch umschrieben wird, kurz aufgezeigt werden. - Er umfasst grundsätzlich fallbezogene und allgemeine Aufgaben. Die auf den Einzelfall bezogene Tätigkeit befasst sich mit dem einzelnen Kind und dessen Bezugspersonen und Bezugsfeldern im Bereich der Familie und der Schule. -

Die fallbezogenen Aufgaben betreffen vor allem die Abklärung der Schulreife, die Untersuchung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die Schullaufbahnberatung beim Uebertritt in weiterführende Schulen oder in geeignete Sonderklassen, die Vermittlung von Behandlungen durch geeignete Stellen wie Kinderpsychiatrische Dienste oder private Psychotherapeuten, Logopäden, Legasthenietherapeuten, Therapeuten für Psychomotorik, durch Stütz- und Fördergruppenlehrer, u.a.

Wichtig ist die Beratungstätigkeit des Schulpсихologen. Sie bezieht sich auf die Schüler selbst, deren Eltern, Lehrer, Therapeuten und auf die Schulbehörden. - Die Information und Beratung der Behördemitglieder soll sich nicht in reglementa-

rischen Kategorien erschöpfen, sondern für Schüler in ihren schwierigen Situationen zu sensibilisieren und Entscheidungsprozesse kindzentriert zu beeinflussen versuchen. - Zu erwähnen sind auch therapeutische Aufgaben, die, vor allem aus zeitlichen Gründen, in Form von Kurztherapien wahrgenommen werden können.

Unter das Thema der allgemeinen Aufgaben fallen vor allem die Zusammenarbeit mit Schulärzten, Jugendsekretariaten, verschiedenen anderen, mit der Schule, der Familie und den Kindern sich beschäftigenden Stellen, die Mitwirkung bei der Lehrerfortbildung, die sich auch in der Leitung einer Lehrergruppe am Arbeitsort des Schulpsychologen im Sinne einer Balintgruppe artikulieren kann und - bis zu einem gewissen Grade - die Öffentlichkeitsarbeit in Form von Referaten, orientierenden Artikeln in der Presse, Diskussionen mit Elterngruppen oder anderen interessierten Gremien. Schliesslich ist auf forschungsorientierte Anliegen, im Zusammenhang mit der Erfolgskontrolle z. B. oder statistischer Datenverarbeitung, hinzuweisen. -

Mit den Ausführungen versuchten wir, das Spektrum schulpsychologischer Tätigkeit in etwa zu umschreiben. Der einzelne Schulpsychologe kann nicht alle damit verbundenen Aktivitäten zur gleichen Zeit mit gleicher Aufmerksamkeit wahrnehmen, muss sie aber im Auge behalten, wenn er ein ganzheitliches Verständnis seiner Arbeit anstrebt. -

Die Aufgabenbereiche stellen an den Schulpsychologen verschiedene Ansprüche, welche verschiedene Kompetenzen erfordern. Gefragt sind vor allem die psychodiagnostische, die beraterisch-therapeutische, die pädagogische und die lernpsychologisch-didaktische Kompetenz. - Diese Aspekte werden in der Diskussion unserer Thematik immer wieder angesprochen. -

In der ganzen Arbeit schenken wir der Frage nach dem Selbstbezug und nach dem personalen und sachlichen Umweltbezug besonde-

re Beachtung. Unsere Ausführungen beziehen sich an verschiedenen Stellen, explizit oder implizit, auf diese "Dreiheit" und auf die Balance zwischen diesen "Dreieckspunkten" (R. Cohn, S.115).

Zur Gliederung der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit liegt das Hauptgewicht auf der theoretischen Reflexion, wobei die Diskussion über die Beziehung - die positive erstrebenswerte und die negativ modifizierte unter dem Thema der Rivalitätsproblematik - einen breiten Raum einnimmt. - Im zweiten Teil, unter den Themen der Beratung, der Angst und der Schulreife steht die praktische Alltagsarbeit des Schulpsychologen im Vordergrund.

Gesamthaft gesehen wird versucht, die Praxis und die damit verbundenen Beobachtungen und Erfahrungen mit anthropologischen Gesichtspunkten in Beziehung zu bringen und diese wiederum durch Konkretisierung anhand von Beispielen sichtbar werden zu lassen. - Dabei möchten wir betonen, dass u.E. der anthropologischen Reflexion primäre Bedeutung zuzumessen sei; denn, wo wir über das Grundverständnis des Menschen Klarheit gewonnen haben, sind wir auch imstande, durch Orientierung am zugrundeliegenden Menschenbild, in den Situationen des Alltags kreativ aktiv zu werden. Andererseits geben uns die Erfahrungen und Beobachtungen in der Praxis, wie schon erwähnt, immer wieder Gelegenheit, den anthropologischen Hintergrund zu reflektieren, zu modifizieren und zu erweitern, wobei wir der Ansicht sind, dass gewisse Grundvoraussetzungen, wie z.B. das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt, von Individuität und Sozietät, von Geben und Nehmen, u.a., aber auch die philosophischen Grundfragen nach der menschlichen Existenz und dem Sinn des Daseins überdauernde Konstanz beinhalten.

Herrn Prof. Dr. Detlev von Uslar möchte ich an dieser Stelle für seinen persönlich motivierenden Beistand, für die Vermitt-

lung einer grundlegenden anthropologischen Ausrichtung und für die vielen wertvollen Anregungen meinen besten Dank aussprechen.

Dank gebührt auch Herrn Dr. Franz Brander für die Durchsicht der Manuskripte.

Besonderer Dank gilt meiner Frau, die mich während der Beanspruchung durch die Arbeit durch positives Feedback unterstützte.

Bülach, im September 1981

W.G.

INHALTSUEBERSICHT

I.	ZUR FRAGE DER BEZIEHUNG	1
1.	<u>GEDANKEN ZUM "BEGRIFF DER BEGEGNUNG"</u>	1
1.1.	Ueberlegungen zur Balance zwischen Symmetrie und Asymmetrie	1
1.2.	Zum Begriff der "Umfassung"	18
2.	<u>GEDANKEN ZUM BEGRIFF UND ZUR THEMATIK DER "INTERAKTION"</u>	25
3.	<u>ZUR PROBLEMATIK DES GEGENSEITIGEN SICH VERGLEICHENS</u>	31
3.1.1.	Gedanken zur Einleitung	31
3.1.2.	Einige Aspekte zur begrifflichen Klärung	33
3.1.3.	Negative Konsequenzen in der Schule	35
3.1.4.	Rivalität und Beziehungshemmung	36
3.1.5.	Existenzweise des Habens	39
3.1.6.	Der anal-erotische Verhaltensmodus	41
3.1.7.	Die Obstipation als psychosomatische Reaktion	42
3.1.8.	Zusammenwirken von analem und oralem Modus	43
3.1.9.	Der Geiz	46
3.1.10.	Das verdrängte, gehemmte Habenwollen	47
3.1.11.	Testologische Hinweise aus dem Zulligertest	49
3.1.12.	Individualpsychologischer Gesichtspunkt	53
3.1.13.	Funktionales Haben	54
3.1.14.	Geschwisterrivalität	55
3.1.15.	Gesichtspunkte der Schicksalspsychologie	59

VI

3.1.16.	Zur "Existenzweise des Seins"	60
3.2.	Zum Begriff "Vergleichen"	62
3.3.	Zum Begriff des Selbst	70
3.3.1.	Begriffliche Aspekte	70
3.3.2.	Abgrenzung und Selbstverwirklichung	73
3.3.3.	Rolle und Selbst	74
3.3.4.	Dialektik zwischen Individuum und Sozietät	76
3.3.5.	Gedanken Kierkegaard's zur Frage des Selbst	79
3.3.6.	Kurze Zusammenfassung	84
II.	<u>VERAENDERBARKEIT DES MENSCHEN ?</u>	85
III.	<u>SINN, EFFIZIENZ UND VERANTWORTBARKEIT DER DIAGNOSE</u>	92
IV.	<u>ZUR FRAGE DER BERATUNG IM RAHMEN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS</u>	99
V.	<u>PROBLEMBEREICH DER ANGST</u>	108
VI.	<u>PROBLEMKREIS DER SCHULREIFE</u>	138
1.	<u>GRUNDSAETZLICHE BEMERKUNGEN</u>	138
2.	<u>INTEGRATIVER FOERDERUNTERRICHT</u>	140
3.	<u>DEFINITIONEN</u>	141
4.	<u>FALLDARSTELLUNGEN</u>	144
4.1.	Verwendete Tests	145
4.1.1.	Kramer-Intelligenztest	146

VII

4.1.2.	Zulliger-Tafeln-Test	146
4.1.3.	Duess-Fabeln-Test	148
4.1.4.	Sceno-Test	149
4.2.1.	ARNO	150
4.2.2.	BERNHARD	152
4.2.3.	ERWIN	154
4.2.4.	KATJA	156
4.2.4.	SERGIO	158
5.	<u>KURZE ANALYSE DER FALLDARSTELLUNGEN</u>	160
6.	<u>EINIGE ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN</u>	164
VII.	<u>BEMERKUNGEN ZUR EINZELFALLDARSTELLUNG</u>	165
VIII.	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	169

I. ZUR FRAGE DER BEZIEHUNG

1. GEDANKEN ZUM "BEGRIFF DER BEGEGNUNG"

1.1 Ueberlegungen zur Balance zwischen Symmetrie und Asymmetrie

Im Rahmen der schulpyschologischen Praxis wird der Begriff "Begegnung" kaum verwendet. Man spricht von Beziehung im personalen und sachlichen Bereich, von Beziehungsschwierigkeiten und Beziehungsstörungen, von Partnerbeziehungen und Beziehungen in der Gruppe. Der Begriff "Beziehung" erlaubt die Reflexion und Diskussion über die Art der Beziehungen. Man kann die beobachteten Beziehungen objektivieren, beschreiben und analysieren. - Diese psychologischen Aktivitäten erlauben Rückschlüsse auf die Qualität der Beziehungen und auf die miteinander in Beziehung stehenden Partner. Wichtig scheint uns, darauf hinzuweisen, dass die psychologische Arbeit, wie sie der Diagnostiker, der Therapeut, jeder Psychologe in irgendeiner Interaktion mit einem Klienten leistet, sich immer nur auf ein Bild des wirklichen mitmenschlichen Gegenübers beziehen kann. P. Christian sagt in diesem Zusammenhang, dass die menschliche Präsenz immer leibhaftig sei, dass der intentional und affektiv existierende Mensch sich leiblich äussere und diese Äusserung zur objektiven Präsenz werden könne. - In dieser Tatsache liegt u.E. eine Voraussetzung für psychologisches, pädagogisches und therapeutisches Handeln. - Christian fügt hinzu, dass das, was mit den objektivierenden Feststellungen erfasst werde, eben aber nur ein Bild des wirklich existierenden Menschen sein könne. (P. Christian, in Gerner, S.92/93).

Wir möchten den Begriff der "Begegnung" von der Quantifizierbarkeit ausschliessen. Nach unserer Auffassung ist er wohl dem Bereich der Beziehungen zuzuordnen, hebt sich aber in seinem

Wesen deutlich ab.

Begegnung impliziert Einmaligkeit, Absichtslosigkeit, Kreativität, etwas nicht Objektivierbares. Wir sehen Begegnung als ein interpersonales Geschehen, als ein Ereignis, als etwas nicht Verfügbares, als einen Prozess, in dem man sich gegenseitig gewahr wird, sich wahrnimmt, ohne rationale Distanz, mit der Möglichkeit einer Intensität, die nicht durch methodisch vorbereitete Machbarkeit erreicht werden kann. Zur Begegnung gehört u.E. Unmittelbarkeit, der Aspekt der Augenblicklichkeit, in der ein gegenseitiges Offenbarwerden zu einem Aha-Erlebnis führt, ohne dass die damit verbundenen "Erkenntnisse" zu einem distanzierenden Besitzergreifen des Andern provozieren möchten.

Für Buber verwirklicht sich das Mitmenschliche, die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz, dort, wo Menschen zueinander "Du" sagen können. - In seiner Schrift über "Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber" sagt G. Huber, dass die vielfältigen alltäglichen Berührungen der Menschen sich kaum aus der Fülle der Dinge, die uns in der Welt "begegnen", herausheben; ihnen sei, wie den Dingen, das neutrale Dasein von Objekten eigen; wir bezögen sie wohl irgendwie in unser Handeln ein, ohne dass aber eine Begegnung geschehe. So ist der Mensch lediglich in der dritten Person da, als Er oder Sie, beide in ihrer Neutralität, abgeschwächt zum blossen Es. (G. Huber, S.11). Buber spricht vom Grundwort Ich-Es und vom Grundwort Ich-Du. (M. Buber, "Ich und Du", S.12). Das Grundwort Ich-Es nennt Buber das Wort der Trennung, weil die Wahrnehmung nicht auf der Ich-Du-Ebene geschehe, sondern durch Hypostasierung des Objektes und Neutralisierung des Verhältnisses, wodurch zwischen Subjekt und Objekt eine Schranke aufgerichtet werde. Buber stellt fest, dass Du und Es sich ablösen werden, ablösen müssen. Im schon erwähnten Werk (S.43) führt der Autor aus: "Das einzelne Du muss, nach Ablauf des Beziehungsvorganges, zu einem

Es werden; das einzelne Es kann, durch Eintritt in den Beziehungsvorgang, zu einem Du werden." An anderer Stelle nennt Buber das, dass jedes Du in unserer Welt zum Es werden müsse, die erhabene Schwermut unseres Loses. (S.24/25). In der unmittelbaren Beziehung, in der Begegnung also, ist das Gegenüber ausschliesslich gegenwärtig; sobald es sich aber ausgewirkt hat, wird es zum Gegenstand, der wieder beschreibbar, zerlegbar, einreihbar ist, ein figurhaftes Quantum, eine Summe von Eigenschaften. (vergl. Buber, S.15).

- Die Liebe selber, so führt Buber aus, könne nicht in der unmittelbaren Beziehung verharren; sie daure, aber im Wechsel von Aktualität und Latenz. (S.25). Für Buber ist jedem Du seinem Wesen nach bestimmt, immer wieder in die Dinghaftigkeit einzugehen; jedes Ding in der Welt könne, entweder vor oder nach seiner Dingwerdung, einem Ich als sein Du erscheinen. Die gegenständliche Sprache, so hebt Buber hervor, könne nur einen Zipfel des wirklichen Lebens erfassen. An anderer Stelle (S.18) sagt er, dass alles wirkliche Leben Begegnung sei, Begegnung, welche auf der Ich-Du-Ebene geschehe. - Dass immer auch wieder Abgrenzung und Distanzierung notwendig sind, bringt Buber zum Ausdruck, wenn er sagt, dass sich in blosser Gegenwart - in dieser geschieht unmittelbare Begegnung - nicht leben lasse, weil sie einen aufzehren würde. (S.43).

Man könnte in diesem Zusammenhang von einem Balancieren sprechen, von einem sich Näher-Kommen und wieder Abstand nehmen. Dabei kann sich ein Beziehungsmodus einspielen, z.B. im Bezugsfeld der Schule zwischen Lehrern und Schülern; aber auch in der therapeutischen Interaktion, wo auf dem Hintergrund bestimmter Schulen ein bestimmtes therapeutisches Vorgehen verlangt wird. - Das Balancieren ereignet sich in jeder mitmenschlichen Interaktion überhaupt, aber in den verschiedenen von uns eingegangenen Beziehungen individuell verschieden. Diese "Ambivalenz" äussert sich schon beim Kinde auf spielerischer

sche Weise, wenn es sich versteckt und von der Mutter oder vom Vater wieder gefunden und in die Arme genommen werden will. Häufig beobachtet man dieses Distanznehmen und sich wieder Nahe-Kommen in einer ersten akzentuierten Autonomiephase im Bereich zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr, wo das Kind etwas von seinem Ich wahrzunehmen beginnt und in einer Art Spiel das sich Abheben, die Trennung und das sich Wiederfinden, die Wiedervereinigung, üben will. - Wir sehen in diesem Wechselspiel fundamentale Aspekte menschlicher Beziehungen und Begegnungen. - Beim Kind und Jugendlichen, aber auch beim Erwachsenen, sind die beschriebenen Antinomien von starken Ängsten begleitet; auf der einen Seite von der Angst des Ich-Verlustes bei zu geringer Distanz und auf der andern Seite von der Angst der Trennung, der Einsamkeit und Isolierung.

Das Problem der Balancierung soll im folgenden am Beispiel der therapeutischen Interaktion kurz reflektiert werden.

In der psychoanalytisch ausgerichteten Therapie wird von der analytischen Distanz gesprochen. Der Analytiker ist ein professioneller Helfer, der auf Grund seiner Bildung und Erfahrung, seiner fachlichen Kompetenz also, eine überlegene Position einnimmt. Es handelt sich hier, wie auch im pädagogischen Bereich, um ein asymmetrisches Verhältnis, in dem der Analytiker den Patienten, der nach der sehr wichtigen Uebereinkunft zu Beginn der Therapie sich zur freien Assoziation bereit erklärt hat, führt und seine Äusserungen interpretiert. - A. Barton stellt fest, dass der Analytiker in bezug auf seinen Patienten ein zweigeteiltes oder doppeltes Bewusstsein entwickle; das analytische Bewusstsein, das ihn befähige, das gegenwärtige Verhalten des Patienten als Wiederholung der Vergangenheit zu interpretieren und das Alltagsbewusstsein, die sozusagen gewöhnliche Beziehung, welche Anteilnahme, Freundschaft und Zusammenarbeit umfasse und den therapeutischen Erfolg ganz wesentlich mitbestimme. Barton hebt hervor, dass es der psychoana-

lytischen Methode entspreche, das formale analytische Bewusstsein in den Vordergrund zu stellen. (A. Barton, "Drei Systeme der Psychotherapie", S.52/53). - In der analytisch strukturierten Situation ist der Klient bereit, eine, wie Barton es ausdrückt, zu analysierende Psyche zu werden. Er liefert sich sozusagen dem Analytiker aus, gibt Informationen und erfährt, dass diese mit der Vergangenheit angehörenden unbewussten Motiven in Zusammenhang gebracht werden. Da der Analytiker die vom Patienten als real erlebten vernünftigen Motivationen als eine in Wirklichkeit irreführende Verschleierung der zugrundeliegenden unbewussten Realität behandelt, fühlt sich dieser - vorerst wenigstens - nicht in seinem Gegenwärtigsein verstanden, bis er bereit ist, seine neurotisch unangemessene Realitätssicht und Realitätserfahrung gegen eine neue, analytische Interpretation von Realität einzutauschen. Wenn er im Laufe des therapeutischen Prozesses fähig werde, so schreibt Barton, sein eigener Analytiker zu sein, könne man nach Auffassung der Psychoanalyse sagen, dass er geheilt sei. (Barton, S.56)

An dieser Stelle sollen kurz einige Gedanken zur Psychologie der Situation zum Ausdruck gebracht werden. Es gehört zum Wesen der Situation, dass Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges, Subjektives und Objektives, Bewusstes und Unbewusstes, Freiheit und Abhängigkeit, Fakten und Perspektiven in ihr eine Einheit werden, zusammenwirken. Uslar spricht von Polaritäten und von der Situation als Einheit dieser Polaritäten. (D. von Uslar, Vorlesung SS 1980, "Psychologie der Situation"). - Von der Psychologie der Situation her gesehen könnte man sagen, dass in der Psychoanalyse, auch wenn die Vorgeschichte des Klienten interpretiert wird, dies im Gegenwärtigsein geschieht.

Betrachtet man die analytische Therapie vom Buber'schen Begegnungsbegriff aus, so kann man feststellen, dass diese sich weitgehend auf der objektivierenden Ich-Es-Ebene bewegt, dass aber der therapeutische Prozess durch "Du-Momente" entscheidend

mitbestimmt wird. -

In den Ausführungen ging es darum, aufzuzeigen, dass der Beziehungsmodus der Distanz und Asymmetrie wesentlich zu bestimmten Situationen, z.B. eben der psychoanalytisch orientierten, gehören kann.

H. Wolff spricht von psychischer Spannungspolarität zwischen engagiertem und distanzierterem Verhalten des Therapeuten. Sie weist darauf hin, dass die Behandlung vom Therapeuten ein persönliches Engagiertsein, das engagierte Gefühle wie Mitleid, Erbarmen, Fröhlichkeit impliziere, verlange und dass kalte Couch-Distanz eine echte psychische Entwicklung unterbinde. Auf der anderen Seite betont die Autorin, dass auch die objektive Distanziertheit Beachtung finden müsse, wenn man nicht Gefahr laufen wolle, durch zu starke Identifizierung die Orientierung auf dem therapeutischen Wege zu verlieren.

Im Gegensatz zur vorangegangenen Darstellung relativiert Wolff die Einseitigkeit des therapeutischen Verhältnisses bis zu einem gewissen Grade, bringt aber klar zum Ausdruck, dass im Interesse des Patienten und eines positiven therapeutischen Prozessverlaufes die Polarität, die Balance, beachtet werden müsse. (vergl. H. Wolff, "Jesus als Psychotherapeut", S.172).

So sind also beide Arten von Beziehungen nötig und wirksam, die auf der Ich-Du-Ebene und die auf der Ich-Es-Ebene. Sie werden in besonderem Masse, wie schon angedeutet, auch wahrgenommen in den Situationen der schulpsychologischen Praxis.

Der Diagnostiker zum Beispiel sieht sich in diesem Zusammenhang von zwei Seiten her in Frage gestellt; erstens ist er sich bewusst, dass ein noch so gründlich erarbeitetes Testinstrumentarium ihm nicht das Ganze des Probanden offenbaren kann (und soll), weil er in seiner Funktion als Untersuchender, mindestens teilweise, eine distanzierte Beziehung anstrebt; zweitens steht er zugleich in der Gewissensfrage, ob die Hypostasierung, die Objektivierung, die zum Vergleichen führende Quantifizierung

überhaupt verantwortbar seien. In der Tat macht ja der diagnostizierende Psychologe den Mitmenschen zum Gegenstand, den er beschreiben, beurteilen, analysieren kann mit dem aufgetragenen Ziel individuell ausgerichteter Hilfe. - Wie diese Hilfe geschehen könnte oder sollte, ist wiederum eine Frage, die uns noch zu beschäftigen hat.

Die zwischen den Antinomien bestehende Spannung verweist auf die Grenzen und Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Interaktionen im diagnostischen, pädagogischen und therapeutischen Bereich. - Es stellt sich die Frage, ob auch im diagnostischen Bezugsfeld die Möglichkeit bestehe, dass das "Ding", der "objektiviert" Mensch, der Proband, dem Ich des Psychologen als ein Du erscheinen könne und umgekehrt, ob der Psychologe sich dem zu Untersuchenden auf der Du-Ebene zu offenbaren vermöge. - Nach unserer Erfahrung ergeben sich in jeder Testsituation "Du-Momente" oder "Du-Phasen", in denen beide, der Untersuchende und der Proband sich begegnen und gegenseitig ganzheitlich wahrnehmen. Dies geschieht auf der Basis der Transparenz und des Vertrauens, in einem herzlichen Lachen zum Beispiel, in der Offenheit des Blickes, in der gemeinsam empfundenen Hilflosigkeit und Trauer, im Staunen übereinander, in Augenblicken gegenseitigen unmittelbaren sich Offenbarens. - Diese Begegnungen verleihen dem Psychologen sozusagen das Recht, auch auf der Gegenseite, in der Es-Welt, zu arbeiten und zu handeln.

Wo auf beiden Ebenen kommuniziert wird, kann dem mitmenschlichen Gegenüber in seinem Selbstverständnis und den diagnostischen Gesetzmässigkeiten der Testsituation entsprochen werden. So geschieht es, wie illustrativ angedeutet, in einer bestimmten Untersuchungssituation, dass Klient und Psychologe immer wieder die Ebene der durch das Testinstrumentarium gegebenen Mittelbarkeit verlassen und sich auf der Ebene der Unmittelbarkeit begegnen. - Wir möchten noch einmal betonen, dass die in der positiven Begegnung zum Ausdruck kommende Grundhaltung die

einzig akzeptable Basis auch für die Kommunikationen im objektivierten Bereich darstellt.

In der Beratungspraxis bringen Klienten oft zwei Aspekte ihrer Erwartungen zum Ausdruck. Der erste Aspekt impliziert die asymmetrische Beziehung, die sich darin artikuliert, dass der Hilfesuchende sich entschieden hat, den Weg zum Fachmann zu gehen, um von ihm Hilfe in seiner Notsituation zu erfahren. Der Klient erklärt sich damit zum Hilfebedürftigen, der dem Psychologen und Therapeuten fachliche Kompetenz und damit Machtposition, der er sich unterordnet, zugesteht. Der Patient möchte sich auf diese Kompetenz verlassen können und sich darin ernst genommen wissen, dass der Therapeut um seine Not weiss und deren Bedingungsfaktoren und Konsequenzen wahrnimmt. Der Klient erfährt damit sozusagen das Recht, ein bestimmtes Problem, eine bestimmte Störung, beim Namen nennen zu dürfen und zu können. Darin kommt der Mut zur Selbstbegegnung zum Ausdruck. Jung würde in diesem Zusammenhang von der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten - auch mit dem Kollektivschatten - sprechen.

M. Laiblin fasst Jungs Auffassung zusammen, wenn sie schreibt, dass es die Aufgabe des Ichs sei, die im Dunkeln liegende Seite des Bewusstseins anzunehmen und der Seele einzuverleiben. Wenn dies geschehe, könne der Gegensatz in der Seele nicht mehr als unwert betrachtet werden und zerstörend auftreten. Die Autorin weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten darum so schwierig sei, weil er, so lange er unbewusst bleibe, nach aussen projiziert erscheine. (M. Laiblin, "Die Psychologie von C. G. Jung" in "Geist und Psyche", hrsg. von W. Bitter, S.70). - Erst die Zurücknahme der Projektionen ermöglicht daher die ganzheitliche Entfaltung des Menschen. Zur Selbstbegegnung bedarf der Mensch der Hilfe des Mitmenschen, eventuell des Therapeuten.

Jung sieht die Voraussetzung für die therapeutische Aufgabe

darin, dass der Therapeut sich selbst und den hilfesuchenden Mitmenschen in seinem So-Sein angenommen hat. (C.G. Jung, "Die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge"). - Im Anspruch des "Sich-Selbst-Annehmen-Könnens" befinden sich Therapeut und Klient auf der gleichen Ebene; der asymmetrische Kontakt der Therapeut-Klient-Beziehung wird relativiert, wobei sich Begegnung auf der Ich-Du-Ebene ereignen kann, weil der Klient spürt, dass der Therapeut die gleichen schweren Probleme durchschritten hat und noch durchschreitet. Das gemeinsame Wissen und Erleiden führen auf die Ebene der Begegnung.

Damit kommen wir zum zweiten Aspekt der uns in der Beratungspraxis entgegengebrachten Erwartungen. Viele Eltern und Lehrer verbalisieren, dass ihr Vertrauen zum Psychologen in der "menschlichen" Interaktion begründet sei. "Menschlich" wird als Beratungsbeziehung beschrieben, in welcher der Psychologe nicht als Psychologe, sondern als begegnendes Gegenüber auf der gleichen Ebene erfahren wird. - Verbalisierungen in diesem Zusammenhang lauten zum Beispiel: "Ich spüre kein Gefälle"; "Sie verstehen mich"; "Sie nehmen mich ernst"; "Ich habe an mir selbst neue Entdeckungen gemacht"; "Es geht Ihnen nicht um eine psychologische Schulmeinung, nach der Sie mich behandeln wollen, sondern um mich selbst"; "Ihre Interventionen sind primär menschlich; ich kann sie darum akzeptieren und annehmen", etc.

Zu diesem Problemkreis meint Goldberg, dass ein persönliches Gespräch mit dem Klienten einem "objektiven" oder "klinischen" Gespräch in einer therapeutischen Begegnung vorzuziehen sei. Die Macht des Psychotherapeuten, dem Klienten zu helfen, ergebe sich aus der Beziehung; eine menschliche Einflussnahme, die nicht im Kontext einer Beziehung erfolge, habe wenig Wert. (C. Goldberg, "Gleichheit in der Psychotherapie?", S.136). - Goldberg legt Wert auf die Autonomie und Verantwortung des

Klienten in einer Beziehung, in welcher die Bedingungen nicht auf festgelegten Regeln basieren, an deren Aufstellung der Patient nicht beteiligt wurde, sondern gemeinsam offen ausgehandelt werden. -

Auch Freud weist auf die zwei, von uns reflektierten Aspekte der therapeutischen Beziehung hin. In seiner Arbeit "Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung", sagt er: "Der Arzt soll undurchsichtig für den Analysierten sein und wie eine Spiegelplatte nichts anderes zeigen, als was ihm gezeigt wird. (S.384). - Diese Äusserung betont die Distanz und Objektivität der therapeutischen Beziehung. In der erwähnten Abhandlung weist Freud aber auch auf den mehr subjektiven Aspekt der Beziehung hin, wenn er sagt: "Aber ich muss ausdrücklich sagen, diese Technik hat sich als die einzig zweckmässige für meine Individualität ergeben; ich wage es nicht in Abrede zu stellen, dass eine ganz anders konstituierte ärztliche Persönlichkeit dazu gedrängt werden kann, eine andere Einstellung gegen den Kranken und gegen die zu lösende Aufgabe zu bevorzugen." (S.376). - Eindrücklich formuliert Freud im gleichen Werk an anderer Stelle: "Dagegen gelingen jene Fälle am besten, bei denen man wie absichtslos verfährt, sich von jeder Wendung überraschen lässt, und denen man immer wieder unbefangen und voraussetzungslos entgegentritt." (S.380). - Hier verzichtet der Analytiker auf die "Objektivität der Technik" und den distanzierenden Status, wodurch sich ein Spielraum ergibt für eine persönliche Begegnung, eine gegenseitige unmittelbare Wahrnehmung und Erfahrung.

Die Aussage Freuds wirkt der Gefahr der Stigmatisierung, die vom Standpunkt einer therapeutischen Methode und in vielleicht noch höherem Masse von der Diagnostik aus resultieren kann, eindeutig entgegen. - Die beiden Zitate verdeutlichen die schon vorher von uns angesprochene, in jeder Beziehung, vor allem aber in der therapeutischen, notwendige Balance zwischen objek-

tivierender Distanz und subjektivem Nahesein.

Riemann spricht von einer Wandlung des Verhältnisses zwischen Therapeut und Patient. Er vergleicht diese Wandlung mit derjenigen in der Eltern-Kind-Beziehung, in der das Zurücktreten der Autorität zugunsten einer unmittelbaren menschlichen Beziehung, deutlich werde. (F. Riemann, "Grundformen helfender Partnerschaft", S.106).

In der Beratungstätigkeit der schulpсихologischen Praxis versuchen wir, die autoritative, von den Klienten oft primär gewünschte therapeutische Position, zu relativieren und durch einen Kommunikationsstil zu ersetzen, der dem von Rogers vertretenen nahekommmt. Der Beratungsprozess wird demnach von der Zielsetzung bestimmt, den Klienten zur Entdeckung und Akzeptierung seiner Gefühle, Kräfte, Entfaltungsmöglichkeiten zu führen und ihm zu einer kreativ konstruktiveren Bewältigung der alltäglichen Anforderungen des Lebens zu verhelfen. (nach Rogers, "Entwicklung der Persönlichkeit").

Wir weisen an dieser Stelle zugleich wieder auf die "andere Seite" der Beratungsbeziehung hin, wonach es in bestimmten Situationen bei bestimmten Klienten nötig sein kann, dass der Psychologe (bewusst) die autoritative Haltung vertritt. Diese Notwendigkeit ergibt sich nach unserer Erfahrung vor allem in der Beratung von zu depressiven Verstimmungen neigenden Eltern und Lehrern, die auf Grund ihrer Stimmungs labilität in bestimmten Situationen nicht die erforderlichen Eigenkräfte und Eigenverantwortungen mobilisieren können. Ihre depressiven Reaktionstendenzen werden durch die Stimmungs labilität ihrer Kinder und Schüler verstärkt. Daraus resultiert Handlungs unfähigkeit oder ein situations inadäquates Verhalten, was in den betreffenden Kommunikationen meistens einen Teufelskreis nach sich zieht. Wenn man versucht, mit den erwähnten Klienten in ihrer Phase der "Baisse", in einem Beratungsgespräch die Hintergründe einer problematischen Symptomatik aufzuhellen und auf Eigeninitiative

basierende Handlungsstrategien zu erarbeiten, geraten sie in diffuse, sie überfordernde Ängste, welche sie durch manifeste depressive Reaktionen oder deren Abwehrmechanismen, wie Aggressionen z.B., zu verarbeiten versuchen. - Wir sehen unsere Aufgabe dann zuerst darin, die Lebenssituation und neurotisierte überdimensionierte Relationen dieser Erzieher zu strukturieren und in einen angemessenen Realitätsbezug zu bringen. In einem zweiten Schritt geben wir wenige praktische Verhaltenshinweise, die so konzipiert sein müssen, dass der Klient wenigstens in einem Risikoschritt ein Erfolgserlebnis verbuchen kann.

Einer Mutter gegenüber z.B., die in bezug auf ihre pubertierende Tochter in einer stark negativen Erwartungshaltung blockiert ist, zeigen wir positive Züge ihres Kindes auf und ordnen dessen schwieriges Verhalten in das Geschehen der Pubertätskrise ein. Im folgenden vereinbaren wir eine Zusammenkunft, an der auch der Klassenlehrer teilnimmt, wobei oft im gemeinsamen Gespräch Angstschranken reduziert werden können. Zum dritten raten wir der Mutter, sich bei einem uns bekannten Psychotherapeuten zu melden. Wir schreiben dessen Adresse und Telephonnummer auf und bitten die Mutter, sich mit dem betreffenden Fachmann in Verbindung zu setzen. Diese anordnende Art der "Beratung" sehen wir nur auf der Basis des Vertrauens, das die betreffenden Klienten im Verlaufe unserer Kontakte gewonnen haben.

Als Schulpsychologen mit Beratungsfunktionen, in - aus zeitlichen Gründen - beschränktem Umfang, übernehmen wir, zur Entlastung der betroffenen Erzieher, die Verantwortung für bestimmte Aktivitäten und Lösungsprozesse. Wir grenzen dadurch einen grossen Problembereich ab und dosieren damit die Verantwortlichkeiten der unmittelbar Beteiligten. Wir fungieren in solchen Beratungssituationen sozusagen als Bürgen, was viele Klienten ermutigt, eine bestimmte erzieherische Aktivität auszuführen. Dabei kann sich die damit verbundene Selbsterfahrung positiv verstärkend für weitere Schritte pädagogischen Handelns auswirken.

Zum Aspekt der Autorität in der Erziehungsberatung äussert sich Aichhorn in seinem Werk "Psychoanalyse und Erziehungsberatung", hrsg. von G. Biermann. - Aichhorn geht dabei vom Problem verwahrloster Jugendlicher aus; wir glauben aber, uns auf ihn, in bezug auf unsere Beobachtungen und Erfahrungen, berufen zu dürfen. Konkret beschreibt der Autor die Beratung einer Mutter. Aichhorn beabsichtigt dabei, eine Aenderung im Benehmen der Mutter zu erreichen. Er weist darauf hin, dass für eine Verhaltensänderung weder Andeutungen noch allgemeine Bemerkungen genügen. Wörtlich schreibt Aichhorn: "Es bedarf direkter Weisungen, denen wir die Form eines Auftrages geben: inhaltlich vollständig eindeutige klare Richtlinien so präzisiert, dass keinerlei Zweifel auftauchen können und sie befolgt werden müssen. Dadurch wird die Mutter unter dem Druck der Uebertragung zu einem Agieren gezwungen, das von uns nicht nur gewollt, sondern auch so gelenkt wird, dass es der Genesung des Kindes dient." (S.67). Aichhorn zeigt auf, dass die Uebertragung - die einzig mögliche Voraussetzung dafür, dass die direkten Weisungen integriert werden können - durch den Auftrag an die Mutter weder ins Schwanken geraten, noch abgebaut werden dürfe. Dies werde, so fährt der Autor fort, durch die Art, in der er erfolge, verhindert. - Aeusserst anschaulich formuliert Aichhorn: "Er - der Erziehungsberater - muss sich unmerklich so in das Ueber-Ich der Mutter einschleichen, dass er nicht als fremdes, sondern als eigenes Wollen - im eigenen Ueber-Ich entstanden - empfunden wird." (S.67/68).

Die Ausführungen Aichhorns betonen in den angedeuteten Problemfällen die Notwendigkeit der asymmetrischen Beziehung. Die Ueberzeugung, mit welcher der Autor dieses Vorgehen vertritt, basiert auf einem tiefen Verstehen der individuell geprägten Notsituation und einer adäquaten - darum menschlichen - Realitätseinschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der betreffenden Klienten.

Viele uns begegnende Klienten würden auf die Asymmetrie in der Beziehung - mit Recht - mit beträchtlichen Widerständen reagieren, weil sie über genügend Eigenkräfte zur Bearbeitung ihrer Problemsituation verfügen.

Wir kommen darum noch einmal auf einige Ueberlegungen Goldberg's zurück. - Er behandelt diese Thematik und spricht von einer Partnerschaftsbeziehung zwischen Therapeut und Klient. Der Autor hebt hervor, dass es entscheidend sei, dem Patienten zu helfen, eine verantwortungsbewusstere und lebensfähigere Person zu werden, mit der man dann gemeinsam an seiner emotionalen Reifung arbeiten könne. Goldberg führt weiter aus, "dass die Funktion des Therapeuten nicht die sei, den Klienten zu ändern, sondern ihm zur Entdeckung seiner Intentionalität zu verhelfen, so dass er bewusstere Entscheidungen im Hinblick auf seine Lebensführung treffen könne." (C. Goldberg, a.a.O., S.28).

Durch die Betonung der Eigenverantwortung und der aktiven Mitarbeit des Klienten wird die Asymmetrie der Therapeut-Klienten-Beziehung relativiert. Verantwortlichkeiten könne, so fährt Goldberg fort, der Klient dann tragen, wenn der Therapeut sich als Mensch in die Beziehung einbringe und mit dem Klienten in einer persönlichen Art und Weise spreche und umgehe. (Vergl. S.28/29).

Nach Goldberg dient so der Therapeut als Rollenmodell, aber nur so weit, als er sich selber mit seiner eigenen Person und seinen zwischenmenschlichen Beziehungen auseinandersetzt. An das Grundwort "Ich-Du" im Sinne Bubers erinnert unseres Erachtens Goldberg's Auffassung, nach welcher er von seiner therapeutischen Begegnung erwartet, dass der Therapeut sich im Rahmen der Begegnung mit einem Klienten mit seinem eigenen Dasein bewusst auseinandersetzen müsse, wenn die Beziehung nicht nur eine Funktion, die zu einer der Beschreibung und Beobachtung zugänglichen Abstraktion werden könne, bleiben wolle.

Wir fügen hinzu, dass bei Goldberg der Partnerschaft, der Mit-

arbeit, der "Gleichheit" des Klienten auch durch die Transparenz, zu welcher u.a. die Information über die Wertvorstellungen des Therapeuten und die Klarheit über das gemeinsam festgelegte therapeutische Vorgehen gehört, Rechnung getragen wird. Es ist ersichtlich, dass durch diese Art der Partnerschaftsbeziehung das Therapeut-Klienten-Gefälle entmythologisiert und so weit wie möglich reduziert wird.

Es ist im folgenden nun noch explizit auf ein Problem hinzuweisen, das in jedem "Helferberuf" - ob sozialpsychologisch, pädagogisch oder therapeutisch ausgerichtet - die Beziehungen belasten und die mit der Interaktion verbundenen Zielsetzungen beeinträchtigen oder verunmöglichen kann. Unser Anliegen ist es also, die schon oben diskutierten Problemaspekte noch einmal vom Standpunkt des "Helferberufes" aus, kurz zu reflektieren. Primär beschäftigt uns die Haltung und die Motivation des Helfers.

Buber sagt zu diesem Problembereich, dass es eine Vermessenheit sei, dem andern helfen zu wollen, ohne in die Gegenseitigkeit einzutreten. Jede Einwirkung auf ihn ohne diese sei Magie. (Aussprüche Bubers im Anschluss an seine Vorträge in Amersfort, Sommer 1925, über Magie; in "Psychotherapie oder Seelsorge, Scheinproblem oder Alternative?", H.F. Bürki, S.16/17).

Buber bringt zum Ausdruck, dass die Beziehung eine gegenseitige sein müsse. - Diese Gegenseitigkeit wirkt der "magischen" Manipulation, die sich in einer Beratungssituation z.B. dadurch artikulieren kann, dass der Psychologe sich nur mit einem Problem und dem entsprechenden Mittel zur Abhilfe befasst, statt das hilfesuchende Gegenüber in seinem ganzen Menschsein sehen zu wollen, entgegen.

Huber führt in diesem Zusammenhang aus, dass in einem einsei-

tigen Verhältnis das Ich dem Du, dem es begegnet, nicht wirklich ein Du sei und umgekehrt, dass das Du nicht wirklich Ich sein könne, was bedeute, dass das Dialogische, das spezifisch personale Verhältnis zwischen zwei Personen, ihre mitmenschliche Verbundenheit, nicht möglich sei. (Huber, a.a.O., S.12/13). - Die hier beschriebene Ich-Du-Beziehung entfaltet sich wesenhaft im Gespräch, in der Zwiesprache, doch nicht nur darin, sondern im gesamt-mitmenschlichen Bezug überhaupt, auch im Schweigen zum Beispiel.

In seinem Buch "Die hilflosen Helfer" zeigt Schmidbauer auf, wie schwer es fällt, den Helfern zu helfen, weil sie sich gegen die Einsicht in ihre eigene Hilflosigkeit wehren. Der Helferwille sei oft vermischt mit dem "Helfer-Syndrom", welches dadurch gekennzeichnet sei, dass die betreffenden Menschen sich an einem hohen und starren Ich-Ideal orientieren und in ihrem Handeln von einem kritischen, bösartigen Ueber-Ich überwacht würden. - Wörtlich schreibt Schmidbauer: "Eigene Schwäche und Hilfsbedürftigkeit werden verleugnet; Gegenseitigkeit und Intimität in Beziehungen vermieden." (W. Schmidbauer, "Die hilflosen Helfer", S.23)

Im weiteren beschreibt Schmidbauer inadäquate Helfermotive, welche das Eintreten in die Gegenseitigkeit ausschliessen. - Dadurch wird nicht nur der der Ich-Du-Beziehung entsprechende Dialog verunmöglicht, sondern auch die Wahrnehmung auf der Ich-Es-Ebene erschwert, weil der Helfende - seinen unbewussten Motiven ausgeliefert - auch nicht "objektiv" zu beobachten, zu erfassen und zu beschreiben imstande ist, geschweige denn in der Gegenseitigkeit den Standpunkt des Ratsuchenden einzunehmen vermag.

Die von Schmidbauer diskutierte Problematik wird auch von Benedetti angesprochen. Der Autor behandelt die Beziehung des Therapeuten zum Geisteskranken. - Wir glauben aber, dass seine

Ausführungen auch für unseren Themenbereich entscheidende Gültigkeit haben. Benedetti führt aus, dass das "In-dieselbe-Situation-Eintreten" uns, (die therapeutisch Handelnden), dem Patienten glaubwürdig mache. (G. Benedetti, "Der Geisteskranke als Mitmensch", S.39).

Das "Mit-in-der-Situation-sein" sieht Benedetti als Voraussetzung dafür, dass das, was der Therapeut verbalisiere, beim Patienten auch ankommen und ihm weiterhelfen könne.

Jeder Klient spürt etwas von der therapeutischen Echtheit, die dort zum Ausdruck kommen kann, wo der Therapeut sich nicht hinter seinem Wissen und Können verbirgt, sondern bereit ist, die Not des Patienten als eine eigene zu erleben. Benedetti spricht von der Bereitschaft, die Not des Patienten "auf sich zu nehmen", "eine gemeinsame Aussichtslosigkeit, Verzweiflung, Hilflosigkeit auszuhalten. Erst dieses gemeinsame Aushalten gibt dem Patienten das Gefühl, dass seine Hilflosigkeit durch das Ferment des Miterlebens anders wird - die blosse Einsicht und Aussicht hilft dagegen nicht genug." (S.42/43).

An anderer Stelle spricht der Autor von einer Art Liebe, die zur Therapie hinzukommen müsse, die den Therapeuten befähige, den Patienten nicht zu verlassen, sondern in ihm die Bereitschaft wecke, diesen bis zum äussersten zu begleiten. (Vergl. S.45).

Die von Benedetti angesprochene - auf Erfahrung beruhende - Intensität des Miterlebens mit dem Patienten kann beim Helfer beträchtliche Äengste hervorrufen, die er dadurch abzuwehren versucht, dass er seine Hilfeleistungen in den Dienst der Abwehr von Intimität und Gegenseitigkeit stellt, wodurch eigene Abhängigkeit vermieden wird. ("Die Klienten sind abhängiger vom Helfer, als er von ihnen." Schmidbauer, S.65). - Wo aber der Helfer seine eigene Hilflosigkeit zu akzeptieren vermag, kann Helfen "eine kreative, befriedigende, an Anregungen und Wachstumsmöglichkeiten reiche Tätigkeit werden." (Schmidbauer,

S.212).

Die Bewältigung der Angst vor dem Sich-Verlieren in den Problemen des Klienten sieht Schmidbauer darin, dass das Helfen als Abwehr von einem Helfen als ich-gesteuerte Aktivität abgelöst werde. - In Anlehnung an Freud's Aussage: "Wo Es war, soll Ich werden", formuliert Schmidbauer: "Aus Ueber-Ich, (welches zu zwanghaftem Helfenwollen provoziert), soll Ich werden." - Wo dies geschehe, so bringt der Autor zum Ausdruck, sei befreites Helfen möglich.

1.2. Zum Begriff der "Umfassung"

Befreites Helfen artikuliert sich in der dialogischen Ich-Du-Beziehung, die wir kennengelernt haben als eine Beziehung zwischen zwei Menschen, in der jeder dem andern in Unmittelbarkeit gegenwärtig werden kann. Buber führt in diesem Zusammenhang aus, dass der andere dann voll gegenwärtig werde, wenn Erfahrung der Gegenseite geschehe. Er nennt diese Erfahrung die "Umfassung". Dazu bringt der Autor im weiteren zum Ausdruck, dass in der Umfassungserfahrung die Partner ihre gemeinsame Situation nicht nur jeder von sich aus, vom subjektiven Standpunkt her gesehen, zu erfahren versuchen, sondern zugleich auch vom Partner her erleben. Das Ich stellt sich auf die Seite des andern, "umfasst" ihn und lässt ihn so in seiner Andersartigkeit gegenwärtig werden. (Vergl. Buber, "Reden über Erziehung", S.35 ff.). - Die Andersartigkeit, die Individualität der in Beziehung Stehenden bleibt in der "Umfassung" erhalten. B. Dejung nennt die Umfassung ein bipolares Erleben und die miteinander in der Interaktion Verbundenen als "gegenüber Seiende". (B. Dejung, "Dialogische Erziehung", S.58). Die ganzheitliche Anerkennung des Gesprächspartners, noch mehr, das ganzheitliche Teilnehmen an der Wirklichkeit des andern, kann nur durch eine volle "Gegenwärtigung" (Buber) in der Umfassungserfahrung, nicht durch die Vorstellung, "nicht mit

der Phantasie", sondern "mit der Aktualität des Wesens" zum Ausdruck kommen. (Buber, a.a.O., S.36 ff.). - Umfassung kann demnach nicht rationalisiert und objektiviert, sondern nur geübt und gelebt werden.

In einer seltenen Intensität ist die Umfassung u.E. von Pestalozzi gelebt worden. Im "Stanserbrief" spricht er von der (gemeinsamen) Hilflosigkeit, in welcher er und seine Kinder standen. Durch sein Miterleben war er auf ihrer Seite: "Meine Tränen flossen mit den ihrigen; mein Lächeln begleitete das ihrige." - Er verlor sich aber nicht in den Freuden und Nöten seiner Schutzbefohlenen; er stand zugleich bei sich selbst, "bei seiner eigenen Konkretheit" (Buber) im Realitätsbezug zur Welt. "Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand; jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus." (Pestalozzi, "Stanserbrief", hrsg. von G. Wehle, S.13). - In seinem ganzheitlichen, existentiellen Dasein für das Kind wird der Erzieher so zum Vermittler zwischen der (Um)welt, ihren Forderungen und Ansprüchen und dem Heranwachsenden in seiner gegenwärtigen Situation. - Buber weist in seinen Ausführungen zur Umfassung immer wieder auf die Wichtigkeit dieser personalen Vermittlerfunktion, auf deren Beschreibung wir noch zurückkommen werden, hin. -

Für den Arbeitsbereich der Schulpsychologie, in welcher die pädagogischen Fragestellungen einen breiten Raum einnehmen, sind die diesbezüglichen Äusserungen Bubers von grosser Bedeutung. Wir haben schon darauf hingewiesen, dass das Begegnungsgeschehen auch relevant ist für die therapeutische Beziehung, für jede Beziehung überhaupt. An dieser Stelle soll nun aber das erzieherische Verhältnis, wie Buber es darstellt, kurz diskutiert werden. Aus den Ueberlegungen des Autors geht hervor, dass das Erzieherische als ein dialogisches Verhältnis besonderer Art gesehen werden müsse. Es beziehe, so Buber, wie kein anderes, sein "inneres Leben" aus dem Element der Umfassung, sie konstituiere es; es sei aber auf Einseitigkeit

angewiesen. (Buber, a.a.O., S.40/41). - Erzieher und Zögling sind ja in ihrer Entwicklung verschieden weit, was zu einer besonderen Art der Beziehung führt. Für Buber ist auch das erzieherische Verhältnis ein dialogisches; Erzieher und Zögling sind einander wechselseitig Du; aber nur der Erzieher ist imstande, die Umfassung zu üben. - Damit gehört zum erzieherischen Dialog die Asymmetrie, begründet, wie gesagt, durch die erzieherische und erfahrungsmässige Ueberlegenheit des Erwachsenen, eine Ueberlegenheit, welche den personalen Wechselbezug nicht beeinträchtigt, wenn sie in der verantwortungsvollen Haltung, wie Buber sie darstellt, wahrgenommen wird. - Mit dem Umfassungsauftrag des Erziehers ist eine grosse Verantwortung verbunden: zum einen diejenige der Stellvertretung, zum andern diejenige der "Kontrapunktik von Hingabe und Zurückhaltung, von Vertrautheit und Distanz, von Führen und Entfalten lassen." (Buber, a.a.O., S.33)

Buber sagt, dass Erziehung bedeute, "eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere Person einwirken zu lassen." (S.41).

Diesen Auftrag hat schon Pestalozzi formuliert: Der Mensch "bildet sich wesentlich nur von Angesicht zu Angesicht, nur von Herz zu Herz menschlich." (H. Pestalozzi, "An die Unschuld", S.201). - Der Erzieher steht so dem Kinde gegenüber und wirkt auf es ein als Person und durch das, was er für den Heranwachsenden aus der Fülle der Möglichkeiten, - in welchen zu modifizierende pädagogische Handlungsstrategien mit enthalten sind, - ausgewählt hat. - Erziehung ist also auslesende personale, Vertrauen zur Welt und zu den Mitmenschen weckende Einwirkung. Buber führt dazu aus, dass der Erzieher von Mal zu Mal besser gewahr werde, was der Heranwachsende in einem bestimmten Augenblick zu seiner Entfaltung brauche und was im Augenblick nicht relevant sei. (S.44)

Als gemeinsame Basis für beide Komponenten pädagogischer Verantwortung gilt die Orientierung an der Wirklichkeit des zu

erziehenden Menschen, die immer wieder erneute Erfahrung der Gegenseite, die ständige Vergegenwärtigung des andern. - Diese Auffassung Bubers macht klar, dass die pädagogische Aufgabe nicht durch allgemeine Normen, feste Maximen, Prinzipien oder gar ideologische Konzepte, auf die man sich (unreflektiert) berufen möchte, durch die der Erwachsene seinen pädagogischen Auftrag legitimieren könnte, festgelegt werden kann. - Buber sagt: "Eine Norm und feste Maxime in der Erziehung gibt es nicht und hat es nie gegeben." (S.46). - Diese Äusserung kann nicht bedeuten, dass in der Erziehung Normen, Formen, Zielsetzungen und überdauernde Grundwerte nicht wirksam wären; es geht vielmehr darum, vom konkreten Menschen in einer konkreten Situation auszugehen; "es geht um den ganzen Menschen sowohl in seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit und auch in seiner Möglichkeit dessen, was aus ihm werden kann." (S.63). - Man könnte sagen, dass das Dialogische nicht als "Sollensnorm" (Dejung, a.a.O., S.98) aufgefasst werden dürfe, aber dass dort, wo die Erziehung in der Wirklichkeit des Hier und Jetzt angefangen habe, sich immer auch schon Zielhaftes realisiere. -

Die Erziehung, die von der Norm ausgeht, ist "sicherer", "abgesicherter" und tangiert die Existenz des Erziehers nicht in dem Masse, wie die pädagogische Haltung, die im Umfassungsakt zum Ausdruck kommt. -

Im schulischen Alltag, in dem der Lehrer einem breiten Spektrum von zum Teil gegensätzlichen Erwartungen und Forderungen gegenübersteht, wird er aber immer auch wieder darauf angewiesen sein, sich an allgemeinen Normen zu orientieren und dadurch seinen Standort, seinen Ist- bzw. Soll-stand, zu bestimmen versuchen. Die damit verbundene, den verantwortungsbewussten Lehrer belastende Spannung, artikuliert sich in der Polarität zwischen den Forderungen von aussen und seinem Auftrag am individuellen Schüler in seiner konkreten gegenwärtigen Situation mit den entsprechenden individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten.

- A. Schäfer sagt, unter Bezug auf H. Sprenger, dass der

Berufserzieher nicht ohne Plan und Konzept in den Unterricht gehen könne; aber sein Plan müsse Raum lassen für das nicht Vorhersehbare; in aller Beharrlichkeit müsse er beweglich sein können. (in B. Gerner, S.427). -

Dem Schulpsychologen fällt in diesem Spannungsfeld die Aufgabe zu, den Lehrer zu ermutigen, zu einem bestimmten Schüler in seinem gegenwärtigen So-sein zu stehen, im Wissen, dass das Kind in den Lernprozessen nur die ihm angepassten stofflichen und pädagogischen Angebote zu verarbeiten und für entfaltungs-fördernde Prozesse zu integrieren vermag. - Immer wieder amtet der Psychologe so nicht nur als Anwalt des Kindes, sondern auch als der des Lehrers, vor allem gegenüber den institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, und versucht, den von diesem gewünschten Freiraum, in dem er es wagt, sich im Umfassungsakt an der Wirklichkeit des Heranwachsenden zu orientieren, mit zu gestalten. -

Der in der Umfassung miterlebende Erzieher also gründet sein Handeln nicht auf die Norm, auch nicht auf eine "begriffliche, konstruierte Seele", (Buber, a.a.O., S.42), nicht auf eine "Meinheit", eine Meinung über den Andern (Buber, "Zwiesprache" in "Dialogisches Leben", S.164), nicht auf eine Vorstellung über die Individualität des Kindes, sondern auf die Erfahrung, die ihm zuteil wird, wenn "er von drüben aus - von der Seite des Kindes her - sich selber auffängt und verspürt, wie das tut", (Buber, "Reden über Erziehung", S.43), und eben zugleich auf der Seite und in der Position des Erwachsenen, der die pädagogische Verantwortung wahrnimmt, steht. -

Mit Recht weist Huber, angesichts des hohen Anspruches, der den Erzieher bei seiner Wirklichkeit behaftet, auf das Problem der Ueberforderung hin. Er führt aus, dass es nicht nur in der Schule, sondern auch schon in der Familie schwer falle, die Intentionen Bubers zu realisieren. Wir gehen aber mit Huber einig, wenn er sagt, dass wir die Forderung in ihrer ganzen Grösse,

vielleicht in ihrer letzten Unerfüllbarkeit, wahrnehmen und sie zum Antrieb für unser pädagogisches Handeln werden lassen sollten. (Huber, a.a.O., S.28).

Wir betonen, dass wir dem Element der Umfassung nicht nur für den pädagogischen, sondern auch für den psycho-diagnostischen und den beraterisch-therapeutischen Bereich hohe Bedeutung zu-messen. - Die Gedanken Bubers für die erwähnten Bezugsfelder zu konkretisieren, würde den Rahmen unserer Arbeit sprengen. Wir möchten nur an einem Beispiel einen Aspekt des praktischen Vollzuges aufzeigen.

Buber selbst konkretisiert seine anthropologischen Ueberzeugungen u.a. für den schulpädagogischen Bereich am Beispiel des Zeichenunterrichtes. Er spricht dabei von der Balance zwischen dem "Urhebertrieb", der individuellen originellen Spontaneität des Schülers und dem "leisen, fast unmerklichen Hinzutreten" des Lehrers, (Buber, "Reden über Erziehung", S.21/22). Der zarte Hinweis zwingt nicht, appelliert aber an das eigene Urteilsvermögen des Kindes. Der Schüler erlebt sich in schöpferischer Tätigkeit; der Lehrer gibt durch seine Interventionen und Impulse, auf die der Schüler angewiesen ist, Hinweise, die es dem Kinde ermöglichen, sein eigenes Konzept möglichst genau auszuführen. - Diese, aus dem dialogischen Verhältnis resultierende pädagogische Grundhaltung lässt sich auch für andere Fachgebiete artikulieren. Auch bei mathematischen Aufgabestellungen, z.B., in welchen die fachimmanenten Gesetzmässigkeiten besonders deutlich akzentuiert sind, ist es möglich, dem Kinde einen Raum zu schaffen, in dem es sich in Eigenaktivität erlebt und imstande ist, sich mit den Forderungen erfolgreich auseinanderzusetzen. -

In den Ausführungen liegt der Schwerpunkt auf der Selbstinitiative, der Freude an der Eigenaktivität und der Wahrnehmung der eigenen Kräfte, im Erlebnis, dass der Stoff, mit dem man konfrontiert wird, nicht existenzbedrohend ist, sondern zur

Horizontenerweiterung, zur ganzheitlichen Entfaltung durch ein Gleichgewicht in der Beanspruchung der verschiedenen, dem Menschen innewohnenden Kräfte und zur Ich-Stärkung beitragen kann und auf dem Urbedürfnis zur Kreativität. -

Rogers, der verschiedene wesentliche Gedanken Bubers operationalisiert, definiert den kreativen Prozess als das tätige Hervorbringen eines neuartigen Produkts der Beziehung zwischen der Einzigartigkeit des Individuums einerseits und den Materialien, Ereignissen, Menschen oder Umständen seines Lebens andererseits. (Rogers, "Entwicklung der Persönlichkeit", S.339).

B. Dejung hebt, im Sinne Bubers, die Vermittlerfunktion des Lehrers hervor und sagt, dass der Dialog zwischen Lehrer und Schüler (auch) ein Dialog zum Du der Sache hin sei. (S.91).

R. Cohn unterstreicht diese Tatsache, wenn sie sagt: "Selbst trockene und fernliegende Sachgebiete enthalten interessante Elemente, wenn der Schüler lernt, persönlichen Zugang zu jedem Thema zu finden." (R. Cohn, "Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion", S.167). Dem Schüler gelingt dieser persönliche Zugang umso leichter, je besser der Lehrer durch sein Interesse und die daraus resultierende interessante, lebendige didaktische Gestaltung das Interesse des Kindes zu stimulieren und zu unterstützen vermag.

Wir sind uns bewusst, dass durch die nur fragmentarischen Hinweise zahlreiche offene Fragen zur Diskussion und Beantwortung drängen. Unseres Erachtens aber implizieren die Gedanken Bubers, im besonderen auch seine Ausführungen zur "Umfassung", beinahe unerschöpfliche relevante Intentionen, die in den alltäglichen Interaktionen, sei es im schulisch-didaktischen, im primär erzieherischen oder im primär therapeutischen Bereich, in allen Beziehungsfeldern überhaupt, bei wachsender Sensibilisierung des Erwachsenen, kreativ operationalisiert werden können. - Im erzieherischen Bereich z.B. könnte dem kindlichen Bedürfnis zur Eigeninitiative, die sich zunehmend mit Eigenverantwortung

verbinden wird, dadurch entsprochen werden, dass der Erzieher den anfangs relativ engen Spielraum öffnet in einem Masse, das der Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit des Heranwachsenden angepasst ist. Es ginge im Rahmen der Erziehung dabei sozusagen um eine schrittweise erfolgende Spielraumerweiterung, welche die Fähigkeit fördert, "sich der Welt und sich selbst verantwortlich handelnd zuzuwenden und seiner autonom-interdependenten Wirklichkeit Rechnung zu tragen." (Cohn, a.a.O., S.176).

Ein letzter Hinweis bezieht sich auf die therapeutische Interaktion. Vom Verständnis der Umfassung her müsste man sagen, dass der Therapeut nicht modellzentriert, sondern person-zentriert - sich selbst und den Klienten betreffend - vorgehen sollte, was nicht ausschliesst, dass sich im therapeutischen Geschehen verschiedene, einem bestimmten Probanden entsprechende therapeutische Vorstellungen und Strategien, seien sie psycho-analytischer, gesprächstherapeutischer, verhaltenstherapeutischer oder anderer Art, realisieren können und sollen.

2. GEDANKEN ZUM BEGRIFF UND ZUR THEMATIK DER "INTERAKTION"

Der Begriff der Interaktion umfasst alle menschlichen Beziehungen und Begegnungen, im erweiterten Sinne die Beziehungen jeglicher Lebewesen überhaupt. - Auch Pflanzen und Tiere leben in einem Feld des Agierens und Reagierens untereinander und im Kontext der Umwelt. Der Begriff der Interaktion könnte so für biologische und psychologische Bezugsfelder beansprucht und als allgemeines Lebensgesetz betrachtet werden.

Nach Lersch entfaltet sich seelisches Leben immer nur in der Begegnung und im Dialog mit der Umwelt. (Ph. Lersch, "Der Mensch als soziales Wesen", S.54). - Für Lersch ist Interaktion der Grundbegriff für das Geschehen im interpersonalen Feld. (S.53).

Der Autor führt weiter aus, dass es sich um ein doppelseitiges

Geschehen handle; jeder erfahre Einwirkungen vom andern und zugleich gehen von ihm selbst Wirkungen auf die andern aus. An anderer Stelle formuliert Lersch: "Interaktion besteht in der Wahrnehmung anderer und der Reaktion auf andere; dies geschieht gegenseitig." (S.55). - In dieser Definition sind zwei Komponenten des interpersonalen Geschehens enthalten, eine mehr rezeptive und eine agierende. Beide artikulieren sich in einem im Interaktionsfeld geschehenden kommunikativen Prozess. Wir möchten darauf hinweisen, dass das Kenntnissgeben und Kenntnissnehmen, wie Lersch es ausdrückt, sowohl bewusst, absichtlich, als auch unbewusst, unbeabsichtigt, geschehen kann. - Unbestritten ist, dass die Sprache das Medium der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Partnern darstellt. Diese Tatsache darf aber nicht vergessen lassen, dass die Sinnesorgane, vor allem Auge und Ohr, eine wesentliche, vom entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt aus gesehen primäre Rolle im wechselseitigen "Aufeinander eingehen" spielen. Ausführlich und eindrücklich beschreibt Lersch in seinem Buch "Gesicht und Seele" die Wirkungen des mimischen Ausdrucks. In seinen Darlegungen berücksichtigt der Autor die anatomischen und psychologischen Grundlagen des Mienenspiels und weitet seine Beobachtungen und Erkenntnisse für den psychodiagnostischen Bereich aus, wobei immer wieder die Komplexität und Mehrdimensionalität des Ausdrucksgeschehens aufgezeigt wird. (Ph. Lersch, "Gesicht und Seele", (1971). -

Wir wollten hier aufzeigen, dass in jeder Interaktion nicht nur verbal, sondern eben auch durch nicht gesprochene Äußerungen, kommuniziert wird.

Watzlawick sagt, dass das "Material" jeglicher Kommunikation keineswegs nur Worte seien, sondern auch paralinguistische Phänomene wie zum Beispiel Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen, Seufzen; weiter die Körperhaltung, die "Körpersprache", überhaupt Verhalten jeder Art, umfasse. (P. Watzlawick, "Menschliche Kommunikation", S.51). -

Diese Ausführungen finden ihre Bestätigung im Alltagsleben in vielen Variationen und gewinnen evidente Bedeutung im berufsspezifischen Bezugsrahmen der Schule und der schulpсихologischen Praxis. -

Der Lehrer nimmt die Kommunikationen der Klasse und einzelner Schüler primär phänomenologisch wahr und versucht, seine Beobachtungen in Verhaltensbeschreibungen zu verbalisieren.

Einige Beispiele sollen Lehrerwahrnehmungen illustrieren:

- "Meine Klasse verhält sich unruhig, rivalisierend, unkooperativ, unwillig, unmotiviert."
- "Ich beobachte in meiner Klasse zunehmend Homogenität, gegenseitiges sich Akzeptieren, positives "Aufeinandereingehen", Arbeitsfreudigkeit."
- In bezug auf einzelne Schüler findet man Äusserungen wie:
"Der Schüler A ist völlig isoliert, verschlossen, gehemmt, passiv, oft deprimiert, lacht selten oder nur gezwungen."
- "Der Schüler B stört die ganze Klasse; er kann es nicht ertragen, wenn ein Mitschüler ihm mit einem Resultat zuvorkommt."
- "Der Schüler C arbeitet stets fleissig und pflichtbewusst; führt saubere Hefte und benimmt sich anständig."

Die Beispielreihe könnte mühelos fortgesetzt werden. Im pädagogischen Alltag der Schule stellen wir fest, dass die Wahrnehmungen sich zu einem bestimmten Bild von einem bestimmten Schüler zusammenfügen, zu einem Bild, welches die Lehrer-Schüler-Interaktion nicht nur beeinflusst, sondern nachhaltig prägt. Diese Tatsache ist mit der Gefahr verbunden, dass das Kind gar nicht mehr in seinem jeweiligen Gegenwärtigsein wahrgenommen werden kann, was natürlich die Interaktion beeinträchtigt und eine Begegnung im Sinne Bubers völlig ausschliesst. - Es ergibt sich das Problem der Stigmatisierung. -

Viele Schüler äussern im Beratungsgespräch Empfindungen, wie:

- "Der Lehrer tadelt immer mich, wenn in der Klasse Unruhe

herrscht; auch wenn ich mich ruhig verhalte."

- "Störst du schon wieder", ruft er, "ohne von seinem Pult aufzuschauen, um wirklich zu beurteilen, wer nun gestört hat."
- "Unser Lehrer beurteilt mich immer härter, strenger als meine Kameraden, obwohl meines Erachtens meine Leistungen eher besser sind, als die der Mitschüler." etc. -

Natürlich können diese Beispiele darauf hinweisen, dass auch die Schüler ihren Lehrer stigmatisieren und dadurch die Interaktion beeinträchtigen. -

Das über einem Schüler stehende Stigma wirkt provozierend in dem Sinne, dass neue Beobachtungen und Wahrnehmungen selektiv erfolgen mit der Tendenz, das vorhandene Bild durch entsprechenden Zuordnungsmodus bestätigen zu wollen; einem "schlechten" Schüler werden eher negative, einem "guten" Schüler eher positive Eigenschaften zugeordnet. Der sensibilisierte Lehrer nun möchte seine Wahrnehmungen und seine Reaktionen reflektieren, auch wenn diese Reflexion wegen der In-Frage-Stellung seiner selbst mit Angst besetzt ist. Viele Lehrer geraten durch die mannigfaltigen Wahrnehmungen in eine Deutungsnot und eine Deutungsunsicherheit und stehen den laufenden Kommunikationsprozessen hilflos gegenüber. Vom Schulpsychologen wird erwartet, dass er Hintergründe und Zusammenhänge aufzuhellen vermag und dem Lehrer dadurch die Strukturierung seiner Wahrnehmungen und in der Folge ein kindadäquates pädagogisches Handeln ermöglicht.

Zur Strukturierungsaufgabe gehören u.a. immer die Fragen nach dem Aspekt des Inhaltes, der Information, nach dem, was absichtlich, bewusst, sichtbar, hörbar zum Ausdruck gebracht wird und dem Bezugsaspekt, der auf die Beziehung zwischen den kommunizierenden Personen verweist und, wie schon angedeutet, auch non-verbal aktualisiert werden kann. -

In seinem Buch "Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler" geht H. Brück auf die erwähnten Zusammenhänge ein. Er schreibt, dass das absichtlich, das digital Kommunizierte, meist den Vorzug

grösserer Klarheit, Deutlichkeit und Eindeutigkeit habe, dass aber das "unter der Hand", das analog Kommunizierte, in seiner Wirkung oft überwiege, obgleich es fast immer unklar, undeutlich und vieldeutig sei. - So ist nach Brück das Digitale das Gesagte, das man zu verantworten beabsichtigt; das Analoge das Gemeinte, das ungesagt mitschwingt und oft gegen den Willen der Beteiligten die Wirkung der digitalen Kommunikation verdrängt. (S.199).

Unseres Erachtens korrespondieren diese Ueberlegungen mit psychoanalytischen Aspekten. Obwohl die psycho-analytische Therapie gegenüber dem pädagogischen Feld der Schule und dem mehr psychologisch-phänomenologischen der Schulpsychologie abgegrenzt werden muss, beobachten wir doch analytische Gesetzmässigkeiten, die auch ausserhalb der Psychoanalyse, sozusagen "im voranalytischen Sinne", allerdings weniger kontrollierbar, zum Ausdruck kommen.

Die in der Lehrer-Schüler-Beziehung z.B. sich ergebende Uebertragungssituation bezieht sich ja nicht nur auf das Geschehen im Hier und Jetzt, sondern nimmt immer Bezug auf in der Kindheit Geschehenes, dem Klienten Verborgenes, von ihm Verdrängtes, das in der gegenwärtigen Situation neu aktualisiert wird und das Handeln und Verhalten in hohem Masse mitbestimmt. - In diesen Zusammenhang gehören auch die von Freud beschriebenen Fehlleistungen, das "Versprechen" z.B.. Freud weist darauf hin, dass sich beim Sprechen Intentionen äussern können, die vom Sprechenden nicht beabsichtigt seien. Freud sagt: "Der Sprechende hat sich entschlossen, die störende Tendenz nicht in Rede umzusetzen, und dann passiert ihm das "Versprechen"; d.h., dann setzt sich die zurückgedrängte Tendenz gegen seinen Willen in eine Aeusserung um, indem sie den Ausdruck der von ihm zugelassenen Intention abändert, sich mit ihm vermengt oder sich geradezu an seine Stelle setzt." -

Im weiteren fügt Freud hinzu, dass die Unterdrückung der vor-

handenen Absicht, etwas zu sagen, die unerlässliche Bedingung dafür sei, dass ein Versprechen zustande komme. (S. Freud, "Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse", S.58 ff.).

Die Ausführungen illustrieren und verdeutlichen die Mehrschichtigkeit des Interaktionsgeschehens. Die Mehrdimensionalität, das auf verschiedenen Ebenen sich abspielende interpersonale Geschehen, stellt hohe Ansprüche an die Kommunizierenden, vor allem aber an Berufstätige im pädagogischen und psychologischen Bereich. Diese, wenn sie der beruflichen Verantwortung gerecht werden wollen, können die vorder- und hintergründigen Interaktionen nicht einfach hinnehmen; von ihnen wird ein Sensibilisiertsein für die Vorgänge, ein sich Bewusstmachen der Bedeutungen und ein adäquates psychologisches, pädagogisches oder therapeutisches Verhalten und Handeln erwartet. -

Die Bewusstseinsprozesse wirken der schon erwähnten Tendenz zur Stigmatisierung, zur Verfestigung eines bestimmten Schülerbildes, entgegen. - Im folgenden wollen wir durch einen Bezug auf die Literatur unsere diesbezüglichen Beobachtungen und Erfahrungen abstützen und noch einmal verdeutlichen. - C. Casparis führt aus, dass das Bild, "welches sich z.B. Lehrer über die Schüler bilden, nicht einfach das Produkt einer additiven Summe von Verhaltensbeobachtungen darstellt, sondern, dass dieses Bild viel eher als Resultat selektiver Wahrnehmungen und Informationsverarbeitungsprozessen anzusehen ist, welche entweder bewusst oder unbewusst gesteuert sein können." (in "Schwerpunkt Schule", S.380). Der Autor weist im weiteren auf den starken Einfluss der "impliziten Persönlichkeitstheorie" hin. Unter Bezug auf Brunner und Tagiuri (S.375) wird ausgeführt, dass dieser Begriff darauf hinweise, dass jedermann sich Theorien darüber bilde, wie die Menschen seien. Dazu kommt, dass zwischen verschiedenen Eigenschaften oder Attributen korrelative Zusammenhänge angenommen werden, wo solche effektiv gar nicht zu bestehen brauchen. Dabei gelangt das Phänomen des Halo- oder

Ausstrahlungseffektes, welcher dazu beiträgt, dass einzelne Eigenschaften ein zentrales Gewicht erhalten und andere Verhaltensmerkmale zu dieser "Zentralität" (S.381) in Relation gesetzt werden, zur Auswirkung.

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass bei Erziehern die Tendenz bestehen kann, einmal geformte Bilder und "Vorurteile" (S.377) zu erhalten und zu bestätigen. Casparis verweist auf sozialpsychologische Experimente, welche aufzeigen, dass Erwachsene verschiedene Strategien verwenden, um ihre ersten Erfahrungen und Urteile zu retten, auch wenn spätere Informationen vermittelt werden, die mit diesen eigentlich unvereinbar sind. (S.379). - Sensibilisierte Erzieher sehen darin ein großes Problem und verbalisieren, dass sie darunter leiden, dass sie immer wieder in das eingespielte Rollenverhalten, welches sie dazu verführe, ein Verhalten im Hier und Jetzt mit früherem Verhalten zu verknüpfen, zurückfallen. - Der Haloefekt ist hier also mit konstellativen Bedingungen und Wirkungen verbunden. - Als Hauptgrund für dieses an einem Primärbild Festhalten-Wollen sehen wir, wie schon erwähnt, die Angst, die sich dahin äussert, dass eine Modifizierung des Bildes, das man vom zu Erziehenden hat, eine Veränderung und Modifikation seiner selbst zur Folge haben müsste. - Der Auftrag des Schulpsychologen artikuliert sich in diesem Zusammenhang in der Diagnostik und in der Beratung. Die Diagnose kann als Korrektiv wirksam werden, die Beratung zur Modifikation eingespielter interaktionaler Reaktionsweisen anleiten.

3. ZUR PROBLEMATIK DES GEGENSEITIGEN SICH VERGLEICHENS

3.1.1. Gedanken zur Einleitung

In der schulpsychologischen Praxis begegnet uns kein Problem so häufig wie dasjenige des gegenseitigen sich Vergleichens, der Rivalität, der Eifersucht und des Neides auf verschiedenen

Ebenen mit verschiedenen Objekten. Bei über zweitausend untersuchten Kindern zeigten sich Gefühle und Reaktionen der Eifersucht und des Neides, allerdings in je verschiedener Intensität. Es hat den Anschein, als ob das sich Vergleichen und das damit verbundene Rivalisieren - welches sich mit Eifersucht und Neid verbinden kann - typisch zum Menschsein gehört, wie etwa auch die Angst zum Beispiel. Balint zitiert E. Jones und Melanie Klein, welche von "angeborener" Eifersucht und "angeborenem" Neid sprechen. (M. Balint, "Therapeutische Aspekte der Regression", S.110). - Unsere Überlegungen gehen eher dahin, dass wir nicht von angeborenen "Eigenschaften", sondern, wie schon angedeutet, von zum Sein des Menschen gehörenden Dispositionen sprechen würden, was bei der Annahme der (individuellen) Angeborenheit nicht zum Ausdruck kommt, weil diese impliziert, dass bestimmte Menschen davon ausgeschlossen wären. Die Annahme des Angeborensseins enthält u.E. zugleich die Eigenschaft des Unabänderlichen, was wir auf Grund unserer Beobachtungen und unseres Verständnisses menschlichen Verhaltens, das wir durch Anlage, Umwelteinflüsse, Reifungs- und Prägungsprozesse, aber auch durch Lern- und Selbstgestaltungsprozesse, mitbestimmt sehen, nicht in unser Konzept einordnen könnten. - Wir wollten mit dem Literaturhinweis unterstreichen, wie konstant und "hartnäckig" sich die Rivalitätsprobleme in allen von uns beobachteten Beziehungen artikulieren. -

Das Zitat Balint's steht im Zusammenhang seiner Ausführungen über die therapeutische Arbeit mit Patienten, welche zum Ausdruck bringen, dass sie zur Mitarbeit - ohne die keine Besserung möglich ist - bereit wären, wenn es ihnen erst besser ginge oder wenn ihnen etwas, das sie einmal besaßen, zurückgegeben würde. - Das unwiederbringlich Verlorene wird in Beziehung gebracht mit den Begriffen des Penis- bzw. des Brustneides oder der Kastrationsfurcht. (S.109/110). - Balint führt weiter aus, dass mit dem Neid und der Eifersucht beim Patienten in den meisten Fällen ein unbezwingliches und unwiderlegliches Gefühl

verbunden sei, das Gefühl, dass er selber zu nichts mehr taue, wenn der Verlust nicht wieder gut gemacht werden könne. - Diese Einstellung könnte etwa unter dem Motto: "Man ist, was man hat" - eine den Neid und die Eifersucht charakterisierende Haltung - zusammengefasst werden.

Unseres Erachtens wird hier ein wesentlicher Aspekt der gesamten Problematik angesprochen. Es geht dabei um die Antinomien des Habens und des Seins, wie sie zum Beispiel von Erich Fromm diskutiert werden und wesentlich um die Frage des Selbst-Verständnisses. (E. Fromm, "Haben oder Sein"). - Wir möchten versuchen, später auf einige, damit im Zusammenhang stehende relevante Gedanken zurückzukommen.

3.1.2. Einige Aspekte zur begrifflichen Klärung

Vorerst soll die Problemstellung durch eine kurze Reflexion der Begriffe und eine - allerdings eher nur fragmentarische - Konkretisierung ausgeweitet werden. Für die begriffliche Klärung übernehmen wir die Definition von Lersch. - Unter dem Thema von Motiven, die zum "Gegeneinander" in einer Gemeinschaft führen können, differenziert der Autor zwischen dem zum individuellen Selbstsein gehörenden Selbsterhaltungstrieb, dem es primär um die Wahrung des Existenzminimums geht und einem durch Selbstsucht bestimmten Egoismus, der nie genug bekommen kann. Der Anspruch des Haben-wollens, des nie genug Haben-könnens, verkehrt die menschliche Beziehung in ein Gegeneinander. Da der Anspruch des Haben-wollens immer wieder enttäuscht wird, werden Gefühle des Neides und der Eifersucht hervorgerufen. - "Neid", so führt Lersch aus, "entsteht beim Anblick dessen, was der andere an Begehrten in Händen hat und was als Versagung eigenen Habenwollens registriert wird."

"In der Eifersucht geht es um die Bedeutung, die man für einen andern als Objekt der Liebe oder der allgemeinen Wertschätzung haben möchte und die einem durch einen Rivalen streitig oder

abspenstig gemacht wird." (Ph. Lersch, "Der Mensch als soziales Wesen", S.95/96). - Es geht bei der Eifersucht also immer um jemand, der dazwischen kommt, um eine "Dazwischenkunft", wie der Sachverhalt von Goethe in den "Wahlverwandtschaften" formuliert wird. - In ihrer Antwort an Eduard sagt Charlotte: "Ich bin nicht abergläubisch und gebe nichts auf diese dunklen Anregungen, insofern sie nur solche wären; aber es sind meistens unbewusste Erinnerungen glücklicher und unglücklicher Folgen, die wir an eigenen oder fremden Handlungen erlebt haben. Nichts ist bedeutender in jedem Zustande als die Dazwischenkunft eines Dritten. Ich habe Freunde gesehen, Geschwister, Liebende, Gatten, deren Verhältnis durch den zufälligen oder gewählten Hinzutritt einer neuen Person ganz und gar verändert, deren Lage völlig umgekehrt wurde." (J.W. Goethe, "Die Wahlverwandtschaften", Fischer-Bücherei 1960, S.11/12). In seiner Entgegnung weist Eduard darauf hin, dass die von Charlotte beschriebene Problematik bei Menschen auftreten könne, die nur dunkel vor sich hin leben, aber nicht bei solchen, die durch Erfahrung aufgeklärt und sich mehr bewusst seien. Charlotte meint in ihrer Antwort, dass das Bewusstsein noch nicht ausreiche, die Problematik zu lösen; es könne sogar für den, welcher es habe, eine gefährliche Waffe sein. - Eindrücklich wird hier auf die Bedeutung des Dritten, der die bestehende Beziehung gefährden kann, hingewiesen. Diskutiert wird auch die Möglichkeit des Bewusstwerdens, welches zur Entschärfung der Situation beitragen kann, aber nicht zum vornherein schon eine Lösung impliziert.

Innerhalb der Dreiergruppe kann sich also eine Zweierkonstellation bilden, die den Dritten ausschliesst, was zur Reaktion der Eifersucht führen kann. - Diese Aussage erinnert an die oedipale Beziehung, welche ja eindeutig eine Dreierbeziehung darstellt. Die darin erlebten, nach psychoanalytischer Auffassung intensiven Gefühle der Rivalität, der Eifersucht und des Neides haben vermutlich zugleich Modellcharakter für andere Situationen, in

welchen sich die erwähnten Emotionen einstellen können.

Zum Begriff der Rivalität sagt Lersch, dass hier Handlungen ausgeführt würden, die in ihrer Gesinnung den Interessen des andern entgegengerichtet seien. Es kommt also eine Aktivität hinzu, in welcher jeder der Rivalen "mit Absicht für sich das tut, was geeignet ist, den andern aus dem Felde zu schlagen". (S.94). - Nicht unwichtig erscheint uns die Unterscheidung zwischen Konkurrenz und Rivalität. Währenddem es bei der Konkurrenz um das Hinstreben von zwei oder mehr Personen auf das gleiche sachliche Ziel hin, das nicht von allen, oft nur von einem, zuerst erreicht wird, geht, handelt es sich bei der Rivalität um eine personbezogene Konkurrenz. (S.93). - In der Konkurrenz steht die Sachbezogenheit, der sich alle Teilnehmer in der Haltung der Fairness "unterordnen", im Vordergrund; in der Rivalität dient die Konkurrenz als Mittel zum Zweck, den Andern auszuschalten.

3.1.3. Negative Konsequenzen in der Schule

Für den Bereich der Schule sei von diesen Überlegungen her darauf hingewiesen, dass in sogenannten "Wettkampfübungen" das relativ sachliche Konkurrieren leicht von einem rivalisierenden Aktivwerden der Beteiligten abgelöst werden kann, was in der Folge den Sachbezug erschwert und die Lernmotivation beeinträchtigt.

Wir wollen an dieser Stelle einige Aspekte des Rivalisierens kurz diskutieren. - Auch der Lehrer, welcher versucht, im Rahmen der Institution, den Spielraum für einen humanen - d.h. die Kooperation, den Konsens und die Ich-Entwicklung, die Ich-Identität (Erikson), die Individuation (Jung), berücksichtigenden Unterricht - zu erweitern, steht unter dem Druck des Rivalitätsprinzips, dem er und seine Schüler nie ganz entinnen können. - Unsere Erfahrungen und Beobachtungen bestätigen die oben erwähn-

te Hypothese, nach welcher das hierarchisierende Rivalisieren nicht nur den Realitätsbezug im sachlichen Bereich erschwert oder verunmöglicht, sondern dass dadurch auch Persönlichkeitsvariablen wie Risiko- und Durchsetzungsbereitschaft, Auseinandersetzungsfreudigkeit und der Mut, sich positive Resultate zuzuschreiben, beeinträchtigt werden. - Das Rivalisieren provoziert natürlich bei ich-starken und auf Selbstbehauptung ausgerichteten Schülern aggressive Reaktionen, die in Form von Verhaltensstörungen gegenüber dem Lehrer, den Mitschülern und dem Stoffangebot, gegen welches man sich trotzig sträubt, zum Ausdruck gebracht werden können. -

3.1.4. Rivalität und Beziehungshemmung

Untersuchungen von leistungsgehemmten Schülern deuten darauf hin, dass die Intelligenz- und Leistungshemmung in vielen Fällen mit einer personalen Beziehungshemmung korrespondiert. Diesbezügliche testpsychologische Hinweise gibt zum Beispiel der Zulliger-Tafeln-Test, wenn bei Tafel III die Vulgärdeutung "zwei Menschen", "CB+MV", fehlt. Oft ist das Versagen bei Tafel III auf eine Nachwirkung des Rotschocks bei Tafel II zurückzuführen, wobei angenommen werden kann, dass der Rotschock mit oedipalen Konflikten - also mit im familiären Bezugsfeld wurzelnden Beziehungsproblemen - zusammenhängt und, wie Salomon es ausdrückt, "von einem Mangel an phallischer Aggressivität" begleitet wird. (Salomon, "Ich-Diagnostik im Zulliger-Test", S.31). - Das Versagen im Leistungsbereich präsentiert sich auf phänomenologischer Ebene als Angst und Unfähigkeit, sich mit gestellten Forderungen auseinanderzusetzen, sich in ein Problem zu vertiefen, und auf der personalen Beziehungsebene als Angst, sich auf eine Beziehung einzulassen oder gar eine Beziehung aktiv zu gestalten. Diese Kontaktproblematik wird testpsychologisch auch durch das fehlende "M" dokumentiert; die Schwierigkeiten im Leistungsbereich manifestieren sich im Fehlen des "G",

in welchem u.a. das Denken und das Schöpferische zum Ausdruck käme und des "V", welches auf die Möglichkeit der Realitätsanpassung im Rahmen einer gewissen Konformität hinweisen würde. - Zulliger spricht von einer, durch affektive Belange - innerpsychische und interaktionale Konflikte - bedingte Lähmung der Intelligenz. (H. Zulliger, "Der Zulliger-Tafeln-Test", S.149). - Dieses Zitat steht im Zusammenhang mit unseren schon erwähnten Beobachtungen, wonach eine Beziehungsstörung immer den Sachbezug, den Umwelt- und den Selbstbezug tangiert.

Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Rotschock spricht M. Loosli-Usteri vom Problem der Aggressivität, welche eine Versuchsperson erduldet durch die Angst vor den Aggressionen von aussen oder die sie gegenüber andern empfindet und in der Folge vor der eigenen Aggression erschrickt. (Vergl. M. Loosli-Usteri, "Praktisches Handbuch des Rorschach-Tests", (S.64). - Die damit verbundene, oft tiefgehende Aggressionsverdrängung benötigt soviel Energie, dass für Problemlösungen oft wenig Motivation und Kraft übrigbleiben. - Auch hier wird also das Zusammenwirken der genannten drei Bezugsfelder zum Ausdruck gebracht.

R. C. Cohn spricht von einer "Gleich-wichtig-Hypothese", die sich auf das "Ich-Wir-Es" bezieht. (R. C. Cohn, "Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion", S.160). - Mit "Ich" ist die Person des einzelnen, individuellen Schülers gemeint; das "Wir" steht für die Gruppe als einem interaktionalen Wir, welches Mitschüler und Lehrer einschliesst; das "Es" schliesslich enthält das Thema, mit dem sich die Schüler auseinanderzusetzen haben. - Das Es ist, nach Ruth Cohn, als Fokus der Interaktion, der Inhalt des stofflich zu Meistern (S.166).

Wenn die Autorin betont, dass alles Lernen sich interaktionell vollziehe, nimmt sie eine Schwerpunktverschiebung zum Personal-Interaktionalen vor. - Im Zusammenhang des Wir im Klassenzimmer wird aber wieder die Einheit der Dynamik zwischen den drei

Faktoren "Ich - Wir - Es" hervorgehoben, wenn gesagt wird, dass das Wir an Tiefe gewinne, wenn sich die Bewusstheit vom Selbst und das Einbezogenfühlen in Gruppe und Thema bei jedem Gruppenmitglied vertiefen. (S.172). - Die Ueberlegungen der Autorin bestätigen unsere Beobachtungen und Erfahrungen, nach welchen der Dynamik der Ich - Wir - Es - Bezüge primäre Beachtung entgegengebracht werden muss, wenn die pädagogischen Zielsetzungen auf eine harmonische Gesamtentfaltung ausgerichtet sein wollen.

Für unsere Ueberlegungen heben wir noch einmal den personal-interaktionalen, die Rivalität betreffenden, Aspekt hervor, weil wir im Rahmen der schulpyschologischen Praxis oft mit daraus resultierenden Störungsbildern konfrontiert werden. - Wie schon festgestellt, besteht in der Notengebung z.B. die Gefahr, dem Rivalitätsprinzip nicht nur Vorschub zu leisten, sondern durch ihre klassifizierende und etikettierende Funktion dessen Wirkung in hohem Masse zu verschärfen. Es kann zu einem Rivalisieren um Noten und zu einem damit verbundenen Reüssieren, das sich im "ich oder du" und "besser ich als du" (Cohn, S.154) artikuliert, kommen.

Cohn führt aus, dass durch diese Haltung die Balance zwischen Ich-Gerichtetheit und Wir-Antrieb permanent gestört sei und dass sie als Resultat schwere persönliche und soziale Krankheitsbilder beobachtet habe. - Die Autorin weist u.a. darauf hin, dass Schüler systematisch die Arbeiten von Kameraden zerstört oder versteckt hätten, um für sich selbst im Rahmen der Klassenleistungskurve besser abzuschneiden.

Das "Besser-ich-als-Du"-Prinzip wirkt sich bei misserfolgsorientierten Schülern in dem Sinne negativ verstärkend aus, dass sie entweder depressive Reaktionstendenzen entwickeln oder sich durch Realitätsflucht in kompensatorischen Wunschvorstellungen zu entschädigen versuchen. In der Folge sinken begreiflicherweise die Leistungen unter das dem Begabungspotential entsprechende Niveau, was das betreffende Kind in der

stigmatisierenden Rolle des "schlechten Schülers", wie er von E. Höhn, "Der schlechte Schüler", (1967), eindrücklich beschrieben wird, bestätigt. - Unter der Wirkung des "Andorra-Phänomens" kann er sich nur schwer wieder auffangen; er wird der, wofür man ihn hält und zu dem er "gemacht" worden ist. - Tragisch und negativ verstärkend ist die Tatsache, dass die im Rivalitätskampf der Schule Unterlegnen oft auch in der familiären Konstellation in bezug auf die Position, das Ansehen und Expansionsmöglichkeiten den zweiten, dritten oder letzten Rang einnehmen und auf die Dauer, je nach konstitutioneller Voraussetzung, sich resigniert mit der Rolle des Zurückgestellten identifizieren. -

An dieser Stelle möchten wir auf die Wichtigkeit der Autonomie und der Interdependenz, der Individuation und des zum Menschen gehörenden Mitbestimmtseins zur Gemeinschaft hinweisen. Individualität und Sozietät können als zwei, komplementär wirksame Aspekte einer ganzheitlichen Entfaltung des Individuums und des ihm begehrenden Mitmenschen betrachtet werden. -

Mit R. Cohn sind wir der Auffassung, dass "vernünftiges Denken und cooperatives Handeln selten zustande kommen könne, solange sich Menschen dem Gesetz des Siegens und Verlierens unterwerfen, anstelle des Zusammenspiels von Konsensus und Kompromiss".

(S.174)

3.1.5. Existenzweise des Habens

Die Haltung, welche den Reaktionen des Rivalisierens, der Eifersucht und des Neides zugrundeliegt, sehen wir, wie schon erwähnt, primär in der "Existenzweise des Habens", wie sie von E. Fromm in der Gegenüberstellung zur Existenzweise des Seins, diskutiert wird.

Im folgenden soll auf einige von Fromm aufgezeigte Aspekte eingegangen werden.

Wie Lersch und R. Cohn weist auch E. Fromm auf die Auswirkungen des (krankhaften) Egoismus hin, ein Egoismus, der alles für sich haben möchte, der nie zufrieden sein kann, weil die daraus entspringenden Wünsche endlos sind. - Fromm zeigt auf, dass für den "Habenmensch" (S.43), der sich auf das verlässt, was er hat, nicht das Teilen, sondern das Besitzen Ziel und Erfüllung bedeutet. Weil Haben sein Ziel sei, müsse er immer habgieriger werden und jene beneiden, die mehr oder gleich viel haben und sich vor jenen fürchten, die weniger haben. (S.17/18). - "Wenn Haben", so führt der Autor weiter aus, "die Basis meines Identitätsgefühls ist, - weil ich bin, was ich habe, - dann muss der Wunsch zu haben zum Verlangen führen, viel mehr, am meisten zu haben". (S.111).

Der am Haben orientierte Mensch - Kind und Erwachsener - kann sich nicht an dem freuen, was er hat; er kann den Erfolg und das Schöne nicht geniessen, weil er in ständiger Angst lebt, das eben Erreichte verlieren oder es durch die Rivalität eines andern, der gleich viel oder annähernd gleich viel erreicht hat, in seinem Wert relativieren zu müssen. Wenn er die höchste Leistung nicht mehr für sich allein buchen kann, nicht mehr als Bester, nicht an erster Stelle figuriert, ist er unzufrieden und unglücklich.

Unter den von uns untersuchten Schülern befindet sich eine grosse Zahl solcher, die unter dem direkt zum Ausdruck gebrachten Erwartungsdruck der Eltern oder unter dem introjizierten, im "Ueber-Ich" implizierten, hektisch stets nach neuen Erfolgen hasten. Schon ein kleiner Misserfolg kann zu negativen Begleitsymptomen wie Minderwertigkeitsgefühlen, Angstfixierungen, Verzweiflung und aggressiven Ausbrüchen führen.

Wir denken an Schüler, die, weil eine bestimmte Note nicht über fünf liegt, oder weil sie für eine schriftliche Arbeit nicht die beste Bewertung erhalten, untröstlich sind und für eine gewisse Zeitspanne nicht mehr konstruktiv zu arbeiten imstande sind. - Eine noch grössere Anzahl Kinder gerät durch die

"Habenorientierung" vor einer Prüfung zum Beispiel in eine derart hohe Spannung und Angst, dass sie ihrer Zielsetzung, eine gute Note zu erreichen, in keiner Weise zu entsprechen vermögen. Das Ausstrecken nach dem, was man haben möchte, verunmöglicht die ruhige, adäquate Auseinandersetzung mit den Anforderungen in einer bestimmten Situation und führt zu Misserfolgen, die ihrerseits wieder die Diskrepanzgefühle und Erwartungsängste verstärken. Das Vergleichen mit Mitschülern, die als etwa zu gleichen Leistungen befähigt eingestuft werden, kann, wenn diese in bestimmten Situationen bessere Resultate erreichen, zur Motivationsblockierung und in der Folge zu Reaktionen der Abgrenzung, selten konstruktiver, häufiger depressiver, aggressiv-destruktiver oder regressiver Art führen.

3.1.6. Der anal-erotische Verhaltensmodus

Nach diesen illustrativen Hinweisen kommen wir auf einen weiteren anthropologischen Aspekt der Existenzweise des Habens zurück. Fromm weist auf die von Freud entdeckten Entwicklungsphasen, im besonderen auf die anal-erotische hin. In Anlehnung an Freud schreibt Fromm, dass diese Phase für die Entwicklung des (Haben)-Menschen bestimmend sein und zur Entstehung des analen Charakters führen könne. Dieser sei dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch seine Hauptenergie auf den Besitz, das Sparen, das Horten von Geld, aber auch von Gefühlen und Worten, ausrichte. - Das Horten von Gefühlen und Worten ergibt uns häufig begegnende psychische Störungen. - Das Zurückhalten der Gefühle führt zu einer Einengung der Gesamtentwicklung oder das Zurückhalten von Worten zu beträchtlichen Kommunikationsstörungen.

Das "Nicht-aus-sich-Herauskommen" nimmt in vielen Fällen die Form des Trotzes, der sich aggressiv-aktiv oder passiv, in passivem Leistungsstreik zum Beispiel, artikulieren kann, an.

Fromm zitiert Freud, wenn er sagt, dass das Vorherrschen der Besitzorientierung kennzeichnend für die Periode vor dem Erreichen der vollständigen Reife sei und als pathologisch angesehen werden müsse, wenn es im späteren Leben dominierend bleibe. (Fromm, a.a.O., S.85/86).

Zum beschriebenen Problem der analen charakterlichen Fixierung äussert sich auch P. C. Kuiper in seinem Werk "Die seelischen Krankheiten des Menschen". Unter dem Thema der Zwangsneurose bezieht er sich auf W. Menninger, welcher zum Ausdruck bringt, dass die Bedeutung von Besitz in unserer heutigen Zivilisation einen so hohen Stellenwert angenommen habe, dass man sagen könne, "wir leben in einer analen Phase". (P. C. Kuiper, S.226).

Die Stellung zum Besitz also wird massgebend im Bereich der analen Stufe entwickelt. - Bei der Erziehung zur Sauberkeit muss das Kind der Mutter zuliebe etwas hergeben, das es vielleicht lieber zu einem anderen Zeitpunkt loslassen möchte. Wenn die Reinlichkeitserziehung positiv verläuft, macht das Kind die Erfahrung, dass man etwas abgeben und loslassen kann, ohne dadurch an Persönlichkeitssubstanz verlieren zu müssen. - Viele Kinder haben grosse Schwierigkeiten, das "Loslassen" in einer entspannten Art und Weise zu erlernen. Die Balance zwischen Nehmen, Aufnehmen - ein schon in der oralen Stufe sich entwickelnder Verhaltensmodus - und dem Hergeben, Weitergeben, Teilen, Verteilen, spielt in der Folge nicht in gesunder natürlicher Dynamik.

3.1.7. Die Obstipation als psychosomatische Reaktion

Eine dann im körperlichen Bereich auftretende Störung, die Obstipation, die bei jüngeren Kindern immer wieder zu beobachten ist, hat ihre Analogie im Psychischen z.B. oft im Stottern, bei welchem ja auch das "Hergeben-Können" (von Wörtern) gestört ist.

Zum Problem der Obstipation äusserte sich auch Schultz-Hencke in seinem "Lehrbuch der analytischen Psychotherapie", zitiert in "Praxis der Kinderpsychologie", (Mai/Juni 1975), S.119 ff.. Schultz-Hencke führte die Obstipation auf eine Störung des Besitzstrebens zurück und sah sie als Ausdruck analer Retentivität. In der gleichen Zeitschrift wird auf Schellak verwiesen. In Anlehnung an die von Schultz-Hencke dargestellten Antriebskategorien sieht Schellak die Darmmotilitätsstörungen als einen Funktionskomplex, dem ein Gefüge anal-retentiver, motorisch-aggressiver und oral-kaptativer Hemmungen zugrunde liege.

3.1.8. Zusammenwirken von analem und oralem Modus

Zur letztgenannten Hemmung äussert sich auch Dührssen in "Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen". Sie sieht eine Verbindung zwischen analer Retentivität und oral-kaptativer Hemmung und weist darauf hin, dass die oral-kaptative derjenigen beim Magenulcus ähnlich, nur viel weniger voluminös sei. Hingabe und Hergabe würden wie Selbstvernichtung erlebt. (zit. in "Praxis der Kinderpsychologie", S.120). - Verwiesen wird auch auf Abraham, im besonderen auf seine Werke "Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung" und "Die psychosexuelle Differenzierung der Hysterie und der Dementia praecox". Wichtig erscheint uns auch hier, dass auf den Zusammenhang zwischen den Störungen in der oralen und der analen Phase hingewiesen wird, indem gesagt wird, dass man von niemandem etwas erwarten könne (und darum auch niemandem etwas geben müsse). Das Mangelenerlebnis würde dann einer Störung aus dem oralen Erlebnisbereich, das nicht hergeben wollen einer solchen aus der analen Entwicklungsstufe entsprechen. (S.120).

Unter der Thematik der psychosomatischen Medizin sah Alexander die Organwahl von zugrunde liegenden spezifischen emotionalen Konflikten bestimmt. Den emotionalen Untergrund der Obstipation beschrieb er folgendermassen: "Ich kann von niemandem etwas

erwarten und brauche darum auch niemandem etwas zu geben. Ich muss mich daran halten, was ich habe." (F. Alexander, "Psychosomatische Medizin", S.39).

Ingeburg Sommer führt in ihrer Abhandlung "Die Behandlung der chronischen Obstipation beim Kleinkind" in Anlehnung an Alexander aus, dass der Kot auch die Möglichkeit des feindseligen Angreifens biete und dass der chronisch Obstipierte ein Mensch mit pessimistisch-defätistischer Haltung, erfüllt von Misstrauen und dem Gefühl, abgelehnt und ungeliebt zu sein, sei. (zit. in "Praxis der Kinderpsychologie", S.120).

Die Diskussion über das Problem der Obstipation gab uns Gelegenheit, am Beispiel der Organwahl, die hintergründigen psychischen Konfliktzusammenhänge zu "veranschaulichen".

Im Verhalten zur Umwelt führt das zwanghafte Festhaltenwollen eines Objektes oder einer Ueberzeugung oft zu übersteigerten Formen der Rechthaberei und des Trotzes, der sich bis zur sadistisch gefärbten Aggression steigern kann.

Wie schon erwähnt, könnte man das gesamte beschriebene Verhalten als "Hängen am Besitz", nicht nur am Geld etwa, sondern auch am geistigen Eigentum und - im personalen Bereich - am Mitmenschen, zusammenfassen.

Ursula Laessig führt dazu aus, dass das Gefährliche einer Fixierung im Wirkungsfeld der analen Stufe für die Gesamtpersönlichkeit in einer Ueberbewertung des Besitzes um seiner selbst willen liege, was den betreffenden Menschen unfähig mache, ihn in den Dienst wichtigerer Dinge zu stellen. (U. Laessig, in "Geist und Psyche", "Freud, Adler, Jung", hrsg. von W. Bitter, S.45).

Es gelingt dem Betroffenen nicht, zu diesem Besitz eine positive und konstruktive Beziehung, die seine Gesamtpersönlichkeit wirklich bereichern könnte, aufzubauen, geschweige denn dem Mitmenschen als "Du" begegnen zu können. - Die beschriebene Beziehungsstörung wird von Fromm eindrücklich diskutiert. "In der

Existenzweise des Habens", so Fromm, "gibt es keine lebendige Beziehung zwischen mir und dem, was ich habe. Es und ich sind Dinge geworden, und ich habe es, weil ich die Möglichkeit habe, es mir anzueignen. (Fromm, a.a.O., S.80). Fromm betont aber auch die umgekehrte Beziehung: "Es hat mich, da mein Identitätsgefühl, meine psychische Gesundheit, davon abhängt, es und so viele Dinge wie möglich zu haben." - Die Existenzweise des Habens ermöglicht keinen lebendigen, produktiven Prozess zwischen Subjekt und Objekt. - Ein Hinweis auf viele, den Schulalltag bestimmende Situationen, lässt erkennen, dass oft mehr Gewicht gelegt wird auf Ansammlung und Haben von Wissen als auf dessen Verarbeitung, welche ja die Voraussetzung zum Gewinn neuer integrierbarer Erkenntnisse und zu produktiv-kreativer Tätigkeit in neu sich bietenden Situationen wäre. - Fromm sagt, dass die Beziehung der Existenzweise des Habens tot sei. (S.80). Wir beziehen diese Aussage, wie schon ausgeführt, auch auf die personale Interaktion.

Laessig sagt, dass die Liebe vom Trieb, den andern zu besitzen und ihn festzuhalten, beherrscht werde. "Die krankhafte Eifersucht", so die Autorin, "ist ja gekennzeichnet durch die Zwangsvorstellung, dass Liebe dadurch geringer wird, dass auch andere Menschen an ihr teilhaben, so als wäre sie etwas Stoffliches." (Laessig, a.a.O., S.45).

Wenn wir mit Fromm aufzuzeigen versuchten, dass die Existenzweise des Habens im besonderen mit Fixierungen im Umfeld der analen Stufe im Zusammenhang steht, möchten wir noch einmal darauf hinweisen, dass auch Störungen auf der frühesten Libidostufe, der oralen, zur Haltung des unersättlichen Habenwollens führen können. - Wir beziehen uns wieder auf einige Gedanken von U. Laessig. Sie schreibt, dass das Habenwollen, das Besitzverlangen in der oralen Phase mit besonderer und ausschliesslicher Gewalt erlebt werde und dass entsprechende allgemeine Charakterhaltungen entstehen können. -

Es wird auch Bezug genommen auf den "Neo-Analytiker" Schultz-

Hencke, der von kaptativen Tendenzen spricht und darunter das (berechtigte) Habenwollen und Verlangen des Kindes nach Nahrung, Zuwendung, Zärtlichkeit, versteht.

Die gesunden kaptativen Strebungen führen nicht zu Unersättlichkeit, Habgier und Neid, solange, wie Laessig es ausdrückt, das Kind mit einer Mutter leben darf, die es versteht, dem ersten "Ur-Hunger" adäquat zu begegnen. Einem solchen Kind gelinge es, ein richtiges Verhältnis zum Besitz aufzubauen. Wenn es aber in dieser Phase schwere Versagungen erlebe oder verwöhnt werde, entstünden Fixierungen, die beim Betreffenden später zum Neid führen, wo er bei andern Besitz sehe, selbst dann, wenn ihm eigentlich nichts an den Dingen liege, welche die andern haben. (S.40 ff.).

3.1.9. Der Geiz

Eine weitere, besonders negativ artikulierte Modalität der "Habenhaltung" ist der Geiz. In ihm ist die Sparsamkeit so weit übertrieben, dass sie dem Leben nicht mehr zur Erleichterung und Sicherheit zu dienen vermag. Bollnow sagt, dass beim Geizigen die sinnvolle Bezogenheit fehle, weil das Sparen verabsolutiert, also Selbstzweck werde. Wenn das Leben des Geizigen überhaupt noch eine Freude haben könne, so Bollnow, dann sei es die seltsam abstrakte am Wachstum des "Schatzes", der zu einem entseelten Besitz, zu einem leeren "Haben" werde. (O. F. Bollnow, "Wesen und Wandel der Tugenden", S.44 ff.).

Unsere Beobachtungen zeigen, dass es dem Geizigen nicht möglich ist, sein "Haben" konstruktiv umzusetzen zu seinem eigenen Wachstum und zu einem sinnvollen aufbauenden Sein und Handeln im Bereich des sozialen Umfeldes. -

In der oben erwähnten Abhandlung wird darauf hingewiesen, dass es ein vernünftiges Haben und Sparen, welches sich gerade auch darin zeige, dass man mit dem, was man besitze, andern helfen

könne, gebe, dass aber der Geizige "sich aus der unbefangenen Gemeinsamkeit des Lebens zurückziehe". (S.45).

Die innere Unsicherheit des Geizigen und die Angst, etwas von dem, was er "hat", verlieren zu müssen, scheint so gross zu sein, dass er seine Kontakte vorsichtig, oft zwanghaft, mit Berechnung plant und nicht imstande ist, auf sein Gegenüber einzugehen, es in seiner Situation zu sehen, weil seine Intentionen ja auf seinen Besitz - nicht einmal auf sich selbst - fixiert sind. - Man müsste von einer Störung, welche die Beziehung zu sich selbst und zum Mitmenschen beeinträchtigt, sprechen. - Der Geizige basiert auf der Annahme "ich bin, was ich habe". Er vergisst, dass die in Besitz genommenen Objekte ihren Wert verlieren oder zerstört werden können. Fromm führt in diesem Zusammenhang aus, dass das Eigentum, welches vorübergehenden Wert hat, die Identität des Habenmenschen, (des Geizigen), begründe. (Fromm, a.a.O., S.80). Das Subjekt ist also, wie schon erwähnt, nicht er selbst, sondern das, was er hat. Und weil das, was er hat, seine Existenz bedeutet, hütet er sich, etwas davon, sich "selbst", zu "veräussern".

Wo gewagt würde, sich auf einen andern in einer Begegnung einzulassen, geschähe eine Bereicherung. Wir zitieren Buber, welcher hierzu zum Ausdruck bringt: "Der Mensch, der aus dem Wesensakt der reinen Beziehung tritt, hat in seinem Wesen" (- im Sein also, nicht im Haben; und das, was er wirklich ist, kann ihm nicht genommen werden -) "ein Mehr, ein Hinzugewachsenes, von dem er zuvor nicht wusste". ("Ich und Du", S.129).

3.1.10. Das verdrängte, gehemmte Habenwollen

Laessig und Dührssen weisen auf die Bedeutung der Erziehung hin und heben vor allem die Gefahren der restriktiven fordernden pädagogischen Haltung hervor, die schliesslich dazu führt, dass das Kind seine Besitzwünsche verdrängt.

Dührssen hat eine Einteilung der Gehemmtheiten vorgenommen. Sie

spricht von der oral-kaptativen Gehemmtheit, von der retentiven, der aggressiven und von der sexuellen und intentionalen Gehemmtheit. Die Autorin sieht diese Gehemmtheiten als neurotische Entwicklungsstörungen, als Antriebsgehemmtheiten. (A. Dührssen, "Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen", S.58 ff.).

Für unsere Betrachtung beziehen wir uns auf Ausführungen über die oral-kaptative und die retentive Gehemmtheit, weil sie die Probleme der Habenhaltung, allerdings in "umgekehrter Form", oft durch "Verkehrung ins Gegenteil", zum Ausdruck bringen. Ueber die oral-kaptative Gehemmtheit wird ausgesagt, dass das Kind mit früheren Besitzwünschen durch Restriktionen schlechte Erfahrungen gemacht hat und in der Folge diese Wünsche so lange verdrängte, bis sie nicht mehr abrufbar waren und sich auch im späteren Alter nicht mehr, oder nur partiell, wenig konstruktiv, bemerkbar machen. (Dührssen, S.58 ff.).

Zur Entstehung der retentiven Gehemmtheit wird festgestellt, dass die retentiven Impulse des Behaltenwollens regelmässig frustriert wurden durch die Eltern und in der Folge auch durch das Kind selbst, aus Angst vor Liebesentzug.

In bezug auf mögliche Konsequenzen weist die Autorin darauf hin, dass das Kind später nicht mehr in der Lage sei, seine Wünsche gegenüber Kameraden durchzusetzen, auch wenn diese vernünftig und berechtigt wären. - Hier fehlt also ein bestimmtes Mass an Festhalten-Können, z.B. bei seiner Meinung und Ueberzeugung bleiben zu können und es auch zu wagen, sie zu verteidigen.

Die Ausführungen von Dührssen weisen auf die Notwendigkeit hin, dass (gesunde) Besitzwünsche sich artikulieren müssen, wenn das Kind und der Erwachsene zur produktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umwelt befähigt werden sollen. Durch Unterdrückung entstehen die beschriebenen Gehemmtheiten, welche ja nicht auf eine Verarbeitung unangebrachter Wünsche und Triebe, sondern nur auf deren Verdrängung mit den verschiedenen

Abwehrmechanismen und entsprechender neurotischer Symptomatik schliessen lassen.

Anna Freud beschreibt u.a. die neurotische Abwehr der Aggression und des Sadismus, die Leistungshemmungen und Unfähigkeit zum Wettbewerb zur Folge haben kann. (A. Freud, "Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung", S.122/123). -

In der Praxis begegnet uns eine grosse Anzahl aggressionsgehemmter Kinder mit beträchtlichen Leistungshemmungen trotz guten intellektuellen Fähigkeiten.

Mit Laessig beobachten wir bei vielen uns vorgestellten Schülern, dass durch die Verdrängung der Besitz- und Bemächtigungswünsche sich eine "falsche" Bravheit, Gutmütigkeit, Bescheidenheit und zu höfliche, freundliche Zurückhaltung entwickelt. - Es ist verständlich, dass sich dadurch beträchtliche Entfaltungshemmungen auch im intellektuellen Bereich, wo es ja darauf ankäme, dass das Kind "zubeissen", zugreifen, aufnehmen, auffassen, begreifen, festhalten könnte, entwickeln.

An einem eindrücklichen Beispiel zeigt Laessig auf, wie das Verdrängte, oft in versteckter Form, "den Wall der Verdrängung durchbrechen kann". - Sie berichtet von einer ehemaligen, beinahe asketisch bescheidenen Schülerin, die jedesmal furchtbar litt, wenn ihre Freundin eine selbständige Unternehmung wagte. In einer bestimmten Situation artikulierten sich die verdrängten Besitzwünsche in der Aeusserung: "Ich bin doch wirklich nicht unbescheiden; aber dass mir ein Mensch ganz gehört, das ist doch wohl nicht zu viel verlangt!" (Laessig, a.a.O., S.42/43). Deutlicher lässt sich die Ursache und das Charakteristische der Eifersucht kaum illustrieren.

3.1.11. Testologische Hinweise aus dem Zulligertest

Testologische Hinweise auf Störungen im Besitzstreben erhalten wir im Zulliger-Tafeln-Test zum Beispiel beim Vorhandensein

eines Rotschocks im Zusammenhang mit einem Oedipus- und Kastrationskomplex, der die Libido auf eine frühere Stufe, z.B. auf die anale, regredieren lässt, was die oben beschriebenen Reaktionstendenzen nach sich zieht. - Im körperlichen Bereich sind damit oft, wie schon beschrieben, Obstipation und Enkoprese verbunden, was sich im Zulliger-Test in einem Braunschock manifestieren kann.

Die von uns durchgeführten diesbezüglichen Untersuchungen betreffen fast ausschliesslich Kinder mit auffallenden Rivalitätskonflikten und Minderwertigkeitsgefühlen. Sie fühlen sich gegenüber den Geschwistern zurückgesetzt und gegenüber der Autorität der Eltern, der "Grossen", wie sie oft verbalisieren, macht- und hilflos. Es gelingt diesen Kindern nicht, sich adäquat zu profilieren, und in der Folge ziehen sie sich zurück, sie regredieren.

Unseres Erachtens sind bei jedem Menschen Phasen des Rückschrittes, wie A. Freud es formuliert, also Phasen der Regression und Phasen des Fortschrittes, stimuliert durch situationsadäquate Auseinandersetzungsbereitschaft und - fähigkeit, zu beobachten. - Wir sehen unsere Erfahrungen durch Ausführungen von A. Freud bestätigt, wenn dort zum Ausdruck gebracht wird, dass Fortschritt und Rückschritt in ständiger Wechselwirkung stünden, und dass der Erzieher nicht verunsichert sein dürfe, wenn Kinder in späteren Kindheitsjahren manchmal trost- und schutzsuchend zu primitiven Formen der prä-ödipalen Mutterbeziehung zurückkehren und dass es nicht richtig sei, wenn die erwachsene Umwelt solchen (regressiven) Erscheinungen kritisch und tadelnd gegenüberstehe und dem Kinde dadurch den Weg in die Vergangenheit verlege. (A. Freud, a.a.O., S.104/105).

Hier wird also von normalen, ja notwendigen, Regressionsmöglichkeiten gesprochen. - Neurotisch bezeichnet werden müssen sie, wie wir schon gesehen haben, wenn Kinder an eine bestimmte Phase, die orale oder anale z.B., mehr oder weniger stark "fixiert" geblieben sind und die Regression zu diesem Fixierungspunkt eine

ständige Gefahr für die weitere Entwicklung bedeutet." (S.25/26).

- A. Freud sagt, dass in den Neurosen auch das Ich - nicht nur die Triebe - mannigfachen Regressionen unterliege und neurotische, insbesondere zwangsneurotische Abwehrformen entwickle, um dem Ueber-Ich gerecht werden zu können. (S.123).

Der Braunschock wäre eine Reaktion als Ausdruck für eine Fixierung auf der anal-erotischen Entwicklungsstufe. - Salomon führt aus, dass in diesen Fällen die Anal-Erotik nicht normal überwunden worden sei und darum einer starken Verdrängung unterliege. In bezug auf neurotische Abwehrformen weist auch Salomon auf zwanghafte Züge und psychosomatische Magen- und Darmbeschwerden hin. (Salomon, a.a.O., S.30/31).

Kinder mit der oben erwähnten Symptomatik vermögen, wie Herzka es ausdrückt, die Grundantinomie des Gebens und Nehmens, symbolisiert durch Enkoprese und "Stibitzen" z.B., nicht zu meistern. - Im hier dargestellten Fallbeispiel geht es um einen Knaben, welcher sich durch materielle Schätze abzusichern und Sicherheit zu verschaffen versucht, aber den elementaren Vorgang des Hergebens nicht steuern kann. (H. St. Herzka, "Kinderpsychiatrische Krankheitsbilder", S.104/105).

Nicht selten im Zulliger-Test ist der Grünschock anzutreffen. Wir finden ihn meistens bei Kindern, deren erste Lebensjahre belastet waren durch aussereheliche Geburt, Berufsausübung der Mutter mit damit verbundener Trennung, durch Unreife der Eltern, durch massive Spannungen zwischen den Ehepartnern, durch restriktive oder verwöhnende Erziehung. - Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Geborgenheits- und Zuwendungswünsche, aber auch die kaptativen Strebungen in der aktiven In-Besitznahme von Dingen in der Umwelt im Rahmen der oralen Stufe nicht die notwendige Beachtung fanden. Die verdrängten "Defizit-Gefühle" können sich im Grünschock bemerkbar machen.

Für Salomon gibt der Schock Hinweise auf starke Kastrations-ängste regressiver Natur, auf orale Ängste. Es handelt sich also um eine Libido-Fixierung in der oralen Phase. (S.29/30).

Bei Schülern mit starken Verdrängungstendenzen stellt man im Alltagsverhalten einerseits fast immer starke Eifersuchtskonflikte, Unsicherheit und Gehemmtheit fest; andererseits sind, durch Aggressionsverschiebung sich ergebende "Aggressionsplatzierungen" gegenüber Kameraden oder Zeichnungen mit aggressiven Inhalten wie Autounfällen, Fliegerangriffen, etc. auffallend. - Mit dem Hinweis auf die Praxis sollte illustriert werden, dass das Verhältnis zum Besitz in Form einer kaptativen Hemmung, die partiell, indirekt, nicht konstruktiv-aggressiv, durchbrochen werden kann, gestört sein kann, und dass der Grünschock nach unserer Beobachtung symptomatisch ist für eine entsprechende Fixierung auf der oralen Stufe.

Die gehemmten, äusserlich oft überangepassten Schüler mit erschwerter Möglichkeit, ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu äussern, zeigen oft die Tendenz, die aggressiven Strebungen gegen sich selbst zu richten, was zu depressiven Reaktionen führt. Wir beobachten depressive Verstimmungen häufig bei Versuchspersonen mit Grünschock, welcher den oral-rezeptiven Reaktionsmodus zum Ausdruck bringt.

Natürlich begegnen uns auch Schüler mit aggressiver Verarbeitungstendenz ihres gestörten Besitzstrebens; nur ist diesen, durch pädagogisch geschickte Lenkung und Sublimierung oft leichter zu helfen als den ausführlicher beschriebenen kaptativ Gehemmten. -

Wir haben festgestellt, dass die Existenzweise des Habens primär mit analen Charakterzügen, im Modus des Festhaltens, korrespondiert, aber durch Störungen im Bereich der oralen Stufe, vor allem im Modus des Verlangens, mit beeinflusst sein kann.

3.1.12. Individualpsychologischer Gesichtspunkt

Das Problem des Besitzstrebens spielt auch in der Individualpsychologie eine wichtige Rolle. Wir denken vor allem an das Geltungsstreben, dem ein notwendiger Kompensationsmechanismus zur Ueberwindung des Minderwertigkeits- und Unsicherheitsgefühls zugrunde liegt. J. Rattner charakterisiert das "normale" Geltungsstreben folgendermassen: "Die sinngemässe Kompensation des Unsicherheitsgefühls liegt im Wachstumsdrang und im Bestreben, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Dem Erziehungs- und Lernprozess liegt so auch Geltungsstreben zugrunde, gegen das kaum jemand Einwände erheben wird." (J. Rattner, "Die Individualpsychologie Alfred Adlers", S.30).

Natürlich kann das Geltungsstreben krankhaft narzisstische Formen des nie genug im Mittelpunkt-Stehen-Könnens annehmen. Es verbindet sich dann mit einem Streben nach Macht (über die Bezugspersonen der Umwelt) und dient nicht mehr der integrativen Persönlichkeitsentwicklung.

Wir zitieren dazu Barbara Oehler, welche die diesbezüglichen Gedanken Adlers wie folgt zum Ausdruck bringt: "Das Geltungsstreben sollte in der kindlichen Entwicklung begleitet sein von der Ausbildung eines gesunden Gemeinschaftsgefühls, wenn es nicht in ein Machtstreben ausarten soll. Das Streben nach Macht ist die krankhafte Form des Geltungsstrebens, betont Adler. Diese krankhafte Form kann nur dann auftreten, wenn dem Kind in seiner Erziehung nicht genügend Gemeinschaftsgefühl vermittelt wurde." (B. Oehler, "Der Einfluss der verwöhnenden und verzärtelnden Erziehung auf die gesunde und kranke Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit", S.15/16). - Nach Auffassung der Individualpsychologie kann sich das beschriebene Geltungsstreben durch verwöhnende Erziehung einspielen und entwickeln.

3.1.13. Funktionales Haben

Wir haben die Existenzweise des Habens als negative Haltung und als Voraussetzung für die Rivalitätsproblematik darzustellen versucht. - Wichtig erscheint uns nun aber die von Fromm beschriebene Abgrenzung gegenüber dem funktionalen Haben. Der Autor weist darauf hin, dass es erforderlich sei, "dass wir bestimmte Dinge haben, behalten, pflegen und gebrauchen." - Er bezeichnet das funktionale Haben, welches für die Befriedigung unserer Grundbedürfnisse unerlässlich ist, als existentielles Haben, das in der menschlichen Existenz wurzelt. Dieses sei, so Fromm, ein rational gelenkter Impuls, der dem Ueberleben diene im Gegensatz zum "charakterbedingten" Haben, welches, wie wir gesehen haben, als leidenschaftlicher Trieb, sich Dinge anzueignen und sie zu behalten, bezeichnet werden könnte. Fromm u.a. betonen die Intensität dieses Triebes, der, auch wenn er nicht angeboren sei, sondern sich durch die Entwicklung der gesellschaftlichen Bedingungen ergeben habe, so stark sei, als ob er biologisch gegeben wäre. (Fromm, a.a.O., S.87). Die Ausführungen Fromms bestätigen unsere schon eingangs erwähnten Erfahrungen im Umgang mit Rivalitätsproblemen, die meistens schwieriger anzugehen sind als andere, in der Beratungspraxis uns begegnende, oft auffällige Symptome präsentierende Störungen wie Bettnässen, auf Wahrnehmungsschwierigkeiten basierende Leistungsausfälle, wie Legasthenie, Dyscalculie, u.a..

Fromm hebt hervor, dass das funktionelle oder existentielle Haben, in welchem auch die Notwendigkeit, dass man zuerst jemand sein und etwas haben muss, bevor man geben kann, berücksichtigt ist, nicht in Konflikt mit dem Sein gerate, im Gegensatz zum "charakterbedingten", dessen Beziehung zur Welt die des Besitzergreifens, des Besitzens, des Behaltens und des Festhaltens - im dinghaften und personalen Bezug - sei. (Vergl. S.87 und S.35).

3.1.14. Geschwisterrivalität

Bevor wir auf einige von Fromm beschriebene Gesichtspunkte der "Existenzweise des Seins" eintreten, möchten wir unser Thema von der Geschwisterrivalität her kurz beleuchten. - Wie schon angedeutet, beeinflussen die Eltern-Kind-Beziehung und die Beziehungen unter den Geschwistern, die familiären Beziehungen also als Primärbeziehungen mit stark prägender Wirkung, alle andern Beziehungen ausserhalb des familiären Interaktionsfeldes. - Unter den Aspekten der Projektion und der Uebertragung z.B. aktualisieren sich die in den Primärbeziehungen "erlerten", modellhaft wirkenden Beziehungsmodi auch im Bereich der Schule, gegenüber dem Lehrer als "stellvertretendes Objekt" für die Eltern und gegenüber den Mitschülern als "Ersatz-Objekte" für die Geschwister.

Unsere Beobachtungen zeigen, dass jeder Schüler, wenn er ins Interaktionsfeld der Klasse eintritt, zuerst, und immer wieder, im Sinne des "Wiederholungszwanges", versucht, seine alten Beziehungen zu leben und zu artikulieren. - Zum Problem des Wiederholungszwanges sagt A. Freud, dass der Analytiker, (u.E. auch andere dem Kinde begegnende Bezugspersonen), ein "Uebertragungsobjekt" darstelle, an dem sich "alte" Beziehungen wiederholen lassen. (A. Freud, a.a.O., S.45). - An der gleichen Stelle bringt aber die Autorin zum Ausdruck, dass das Kind, neben dem Wiederholungszwang, mit einem Erlebnishunger ausgestattet sei, der dazu führe, dass es die stellvertretende Bezugsperson in sein Leben eintreten und sich in der Folge zu "neuartigen" Beziehungen anregen lasse. -

Für die Schulpsychologie mit den psychologisch-therapeutischen und pädagogischen Arbeitsfeldern hat diese Aeusserung evidente Bedeutung. Wir finden den Hinweis der Autorin darin bestätigt, dass die Interaktionen: Kind-Psychologe, Kind-Lehrer, Kind-Mitschüler, sich als "Korrektiv" auswirken und zur Anbahnung neuer Beziehungsmodi führen können. - Natürlich spielen entwicklungs-

psychologische Gesichtspunkte, auf die wir hier nicht eintreten wollen, eine wichtige Rolle. Wir weisen nur auf die Loslösungs- und Verselbständigungsprozesse hin, fügen aber gleich hinzu, dass die entwicklungsbedingten Veränderungsimpulse allein in vielen Fällen die von der Umwelt erwarteten "Beziehungsanpassungen" nicht ermöglichen. -

Eine der hauptsächlichsten von uns beobachtete negative "Transferreaktion", eine Reaktion also, die aus den familiären Beziehungen ins Interaktionsfeld der Schule übertragen wird, ist die mit Neid und Eifersucht besetzte Rivalität. - Sie äussert sich, je nach Konstitution und Kommunikationsmodell beim betreffenden Kinde, aktiv-aggressiv, im Sinne einer Aggressionsverschiebung, oder passiv-aggressiv, im Sinne eines passiven Leistungsstreikes, z.B., oder auch passiv-depressiv. Im letztgenannten Reaktionsmodus hat das Kind die aggressiven Reaktionsimpulse so weit verdrängt, dass es sie nicht mehr artikulieren kann. Es wirkt unkonzentriert und verträumt, weil es sich in seinen Eifersuchtsphantasien einschliesst und dadurch den Personal- und Sachbezug verliert. - Ein weiterer, oft zu beobachtender Verhaltensmodus, auf den wir in diesem Zusammenhang nicht weiter eintreten wollen, ist der oral-rezeptive, der bei den Betreffenden nicht nur zu Problemen im personalen Bezug, sondern auch zu beträchtlichen Schwierigkeiten in der Arbeitshaltung und in der Leistungsbereitschaft führt, weil diese Schüler nicht bereit sind, selbständig, aus eigener Verantwortung heraus, aktiv zu werden und sich konstruktiv-kreativ mit gestellten Forderungen auseinanderzusetzen. - Dieses Verhalten sehen wir meistens mitbedingt durch verwöhnende oder vernachlässigende Erziehung, verstärkt durch konstellative Rollenfixierungen. Der letztgenannte Aspekt ist ja ein wesentlicher Faktor der Rivalitätsproblematik, weil es dabei ja immer um die Stellung und den Status geht, den jemand in einer Gruppe einnimmt, mit dem er zufrieden, bzw. unzufrieden ist, den er verteidigen möchte oder den er mit dem Status - und den dazu-

gehörenden "Vorteilen" - des andern einzutauschen wünscht. -

Wir wollten mit unseren bisherigen Ausführungen auf die (familiären) Primärbeziehungen und ihre Auswirkung auf andere Beziehungen, auf diejenigen im Bereich der Schule, hinweisen. -

Schon eingangs haben wir darauf aufmerksam gemacht, dass wir keinen von uns untersuchten Schüler kennen, bei dem eine vom Lehrer beobachtete Lern- oder Verhaltensschwierigkeit nicht durch Rivalitätsprobleme mitverursacht gewesen wäre. -

Es wäre interessant, die Thematik der Geschwisterrivalität zu entfalten und auf verschiedene verursachende Faktoren einzugehen. - Von Adler wissen wir, dass für das Gesamtschicksal eines Kindes seine Stellung in der Geschwisterreihe bedeutsam ist. Er hat ja den Typus des Ältesten, des Zweitgeborenen und des Jüngsten aufgestellt. - In seinen Werken "Die Technik der Individualpsychologie" und "Menschenkenntnis" ist er auf diese Zusammenhänge eingegangen. -

Wichtig ist auch, wann das Zweit- und Drittgeborene in die schon bestehende Familie eintreten. - E. Savioz hat ausführlich auf die Bedeutung des Zeitpunktes hingewiesen und hervorgehoben, dass die Reaktionen der Eifersucht des älteren Kindes modifiziert würden, je nachdem, ob die Geburt des Geschwisters in die Autonomiephase (Erikson), die das zweite und dritte Lebensjahr umfasst, oder in die oedipale Phase des Zuerst-Gebo- renen, falle. (E. Savioz, "Die Anfänge der Geschwisterbeziehung", (1968). -

Immer bedeutet die Ankunft eines Geschwisters eine In-Frage-Stellung der eigenen, bisher gültigen unbestrittenen Existenzweise, eine Frustration, bei deren Ueberwindung der Mutter-Kind-Beziehung, welche Geborgenheit und Selbständigkeit ermöglichen sollte, eine entscheidende Bedeutung zukommt. -

Wir können auf diese und andere wichtige Aspekte, wie z.B. auf

die bei der Geburt eines Geschwisters sehr häufig zu beobachtenden Regressionen, nicht eingehen. -

Es sei aber noch einmal festgehalten, dass die Ankunft eines Geschwisters beim Erstgeborenen immer mit Reaktionen der Eifersucht verbunden ist. -

Auch Freud hebt die starken Wirkungen der Eifersucht hervor: "Es - das Erstgeborene - fühlt sich entthront, beraubt, in seinen Rechten geschädigt, wirft einen eifersüchtigen Hass auf das Geschwisterchen und entwickelt einen Groll auf die ungetreue Mutter, der sich oft in einer unliebsamen Veränderung seines Benehmens Ausdruck schafft. ... Das ist alles längst bekannt und wird als selbstverständlich hingenommen, aber wir machen uns selten die richtige Vorstellung von der Stärke dieser eifersüchtigen Regungen, von der Zähigkeit, mit der sie haften bleiben, sowie von der Grösse ihres Einflusses auf die spätere Entwicklung." (S. Freud, "Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse", S.131 ff.).

Auch Freud unterstreicht also die von uns schon mehrmals beschriebene Hartnäckigkeit und "Zähigkeit" der Eifersuchtsproblematik. - Andererseits ist in seinen Ausführungen auch die Auffassung enthalten, dass die Eifersucht zwischen Geschwistern eine normale Erscheinung sei; zugleich aber wird wieder betont, dass die Rivalitätsreaktionen nicht als selbstverständlich hingenommen werden dürfen, wenn man der Gefahr der negativen Beeinflussung auf die Gesamtentwicklung vorbeugen wolle. -

In unseren Beratungsgesprächen müssen wir oft feststellen, dass Eltern die Eifersucht unter Geschwistern dadurch verstärken, dass sie dem eifersüchtigen Kinde durch provokatives Vergleichen bestätigen, dass sie wirklich den Bruder oder die Schwester bevorzugen und diese mehr lieben als es selbst. -

Viele Eltern verbalisieren ihre Enttäuschung gegenüber einem ihrer Kinder und heben die Vorzüge des "Lieblingskinds", das ihnen Freude mache (- und damit ihre narzisstischen Bedürfnisse

befriedigt -), hervor. -

Im Rahmen unserer Arbeit treten wir nicht näher auf die Hintergründe dieses Verhaltens ein, verweisen aber auf die von Richter diskutierten Substituierungen, welche an den elterlichen Einstellungen sicher mitbeteiligt sind. (H. E. Richter, "Eltern, Kind und Neurose").

3.1.15. Gesichtspunkte der Schicksalspsychologie

Wir beziehen uns noch auf L. Szondi, der im Zusammenhang mit der Rivalität vom "Kain-Komplex" spricht. (L. Szondi, "Kain, Gestalten des Bösen", S.115).

In Anlehnung an den Bericht in der Bibel über den Bruderzwist zwischen Kain und Abel (1. Mose 4) und dem Brudermord leitet der Autor "kainitische" Charakterzüge ab und typologisiert den kainitischen Menschen. Zu ihm gehören nach Szondi der Besitzdrang und die "Besitz-Eifersucht", das schon bei Fromm diskutierte "Alles-haben-wollen", aber auch "grobe Affekte wie Wut, Zorn, Neid, Schadenfreude und Lügenhaftigkeit". (S.31). - Es wird hervorgehoben, dass es bei Kain - was so viel wie Erwerb, Besitz, bedeute - aber vor allem um den Drang nach Besitz gehe.

Eine Primärursache des Bruderzwistes ist "die ungleiche Annahme" (S.30). Das "Annahmebedürfnis", nach Szondi ein "Urtrieb des Menschen", wird bei Kain nicht befriedigt, was zum rivalisierenden Vergleichen, zur Eifersucht, zum Neid und schliesslich zum Mord führt. -

Die Untersuchungen von eifersüchtigen Kindern geben häufig Hinweise auf verdrängte, oft auch direkt artikulierte Todeswünsche gegenüber dem als Rivalen erlebten Geschwister.

Wir können nicht auf die hintergründigen Zusammenhänge der Schicksalspsychologie eingehen, wollen aber noch kurz auf den "Kain-Komplex" zurückkommen. Szondi weist darauf hin, dass der

Kain-Komplex durch verschiedene Konflikte, auch demjenigen zwischen dem Gewissen, dem Ueber-Ich, der Umwelt, dem eigenen Ich und den Affektausbrüchen, welche durch "masslose Geltungsbedürfnisse, Hab-, Raff- und Anschuldigungssucht" provoziert würden, zustande kommen könne. (S.115). - Kain suche sich, so wird weiter ausgeführt, in diesen dialektischen Situationen "Notausgänge", die nicht immer zur "Sozialisierung und zur Sublimierung", sondern eben zur Symptombildung einer Neurose führen. -

Wir sind uns bewusst, dass die Ausführungen Szondis die Rivalitätsproblematik stark akzentuieren. Der Bezug auf diesen Autor gab uns aber Gelegenheit, das Ausmass, die Intensität und die strukturelle Eigenartigkeit der diesbezüglichen, in der Beratungspraxis uns begegnenden Schwierigkeiten, von einem weiteren Gesichtspunkt her noch einmal zu unterstreichen.

Beifügen an dieser Stelle möchten wir, dass nach Auffassung der Schicksalsanalyse der Kain- und der Oedipus-Komplex unabhängig voneinander existieren, aber bei vielen Patienten gleichzeitig wirksam werden können. (S.115 ff.). - Die Feststellung des gleichzeitigen Wirksamwerdens ist einleuchtend, wenn man annimmt, dass das innerfamiliäre Interaktionsfeld durch intensive Korrespondenz zwischen allen Beteiligten geprägt ist.

3.1.16. Zur "Existenzweise des Seins"

Wir haben die bisherigen Ausführungen auf die uns in unserer Arbeit präsentierten Probleme, auf die "negativen Seiten" menschlichen Verhaltens also, bezogen.

Es soll nun noch auf einige Aspekte der "Existenzweise des Seins", wie sie von Fromm dargestellt werden, hingewiesen werden. - Zum ersten beziehen wir uns auf eine definitorische Abgrenzung zur "Existenzweise des Habens". Fromm unterscheidet

zwei Formen des Seins; die eine als das Gegenteil von Haben, zum Ausdruck kommend in Lebendigkeit und authentischer Bezogenheit zur Welt; die andere als das Gegenteil von Schein, was "die wahre Natur, die wahre Wirklichkeit einer Person im Gegensatz zum trügerischen Schein", meint. (Fromm, a.a.O., S.35). -

Die Diskrepanz zwischen Sein und Schein entspricht derjenigen zwischen dem Charakter, der "das wahre Sein" darstellt (S.97) und dem äusseren Verhalten, welches oft eine Maske sein kann. Nach Fromm reflektiert das Verhalten nur teilweise das wahre Sein des Menschen. - Als wichtigen Grund erwähnt der Autor die Verdrängung, das vor sich selber Verbergen, welches zum Aufbau eines illusionären Bildes von sich selbst und der Umwelt führt und dadurch die Möglichkeit beeinträchtigt, durch "Ausweitung des Seins vermehrte Einsicht in die Realität des eigenen Selbst, der anderen und der gesamten Umwelt", zu erhalten. (S.99).

Beiden Aspekten gemeinsam ist die Echtheit, die Lebendigkeit, die kreative Produktivität, eine Aktivität, nicht im Sinne von Geschäftigkeit, sondern in einem Aktivsein als produktivem Ausdruck der dem Menschen eigenen Kräfte, in einem aus sich selbst Herausgehen, in einem "Aufhören, Sicherheit und Identität zu suchen, indem wir uns an das anklammern, was wir haben, indem wir es besitzen, indem wir an unserem Ich und an unserem Besitz festhalten". (S.89). - Es geht also wesentlich um das Wagnis, aus sich herauszugehen, sich selbst zu wagen, ohne das Motiv der Berechnung, durch das man ja wieder in die Habenorientierung mit dem Ziel, für sich bestimmte Ziele und "Dinge" erreichen zu können, fallen würde. -

Es käme darauf an, die Angst, dass man verliere, - ein dem Haben innewohnendes Angstgefühl - wenn man sich in ein Engagement hineingebe, abzubauen und zu erfahren, dass "die Kräfte der Vernunft, der Liebe, des künstlerischen und intellektuellen Schaffens - alle wesenseigenen Kräfte wachsen, wenn man sie ausübt." (S.109).

Diese Aussage führt zu evidenten, zu wenig ernst genommenen Konsequenzen in verschiedenen Interaktionsfeldern, natürlich auch im Bereich der schulpсихologischen Beratung, der therapeutischen Beziehung und der Schule. -

An einem Beispiel soll nun noch ein Aspekt dessen, was Fromm unter der Existenzweise des Seins versteht, kurz illustriert werden. - Wir beziehen uns auf die Ausführungen über das "Miteinander sprechen". (S.42/43). - Fromm zeigt auf, dass das Gespräch zu einem Dialog werde, wenn es nicht nur um einen Austausch von Informationen und Wissen gehe, sondern um eine lebendige Interaktion, die aus dem Sein der Partner, spontan und produktiv, geschehe. Es wird weiter aufgezeigt, dass der "Seinsmensch" sich ganz auf sein Gegenüber einzustellen vermöge. Weil er nicht an seine Meinung in unflexibler Weise gebunden ist, "gebiert er neue" - der einmaligen partnerschaftlichen Situation entsprechende - "Ideen" (S.43) und kann seinem Gesprächspartner auch wirklich Antwort geben.

Wir fügen hinzu, dass der Dialog auf der von Fromm beschriebenen Ebene nur dort sich entfalten kann, wo jeder der Partner aus sich selbst heraus, aus dem, was er ist, sich zu äussern vermag.

3.2. Zum Begriff "Vergleichen"

In unseren Reflexionen über die Rivalitätsproblematik haben wir festgestellt, dass das gegenseitige sich Vergleichen zu den Reaktionen des Rivalisierens, der Eifersucht und des Neides führen kann. - Wir möchten an dieser Stelle noch einmal, vom Begriff des "Vergleichens" ausgehend, auf einige Aspekte der beschriebenen Problematik eingehen. Dabei ist es unvermeidbar, dass wir zum Teil auf schon behandelte Themen zurückkommen werden.

In den Lernprozessen im Zusammenhang stofflicher Lernangebote spielt das Vergleichen im Sinne der Fähigkeit zur Bildung von

Analogien eine entscheidende Rolle. Die Fähigkeit zur Analogiebildung ist nicht nur eine wesentliche lernpsychologische Voraussetzung, sondern auch ein Zeichen guter Denkfähigkeit. - Auch das Vergleichen im personalen Bezugsfeld ist eine typisch menschliche Reaktionsweise, welche zur eigenen Orientierung, zur Bestimmung des eigenen Standortes, durch das Kennenlernen des Standortes und des Verhaltens des andern, beitragen soll. - Diese Standortbestimmung umfasst die Gesamtsituation und Gesamtbefindlichkeit der Persönlichkeit, wobei das Leistungsverhalten, besonders im Bereich der Schule, einen besonders grossen Raum einnimmt.

Das personalbezogene Vergleichen scheint, nach unserer Beobachtung und Reflexion, immer auch schon eine Gefahr zu enthalten, diejenige der Einstufung seiner selbst im Hinblick auf den andern, wobei je nachdem, wie der eigene Ist- bzw. Soll-Zustand erlebt wird, Gefühle der Minderwertigkeit, bzw. narzisstische Ueberheblichkeit mit entsprechenden Reaktionstendenzen mitbeteiligt sein können.

Im Prozess des Vergleichens artikulieren sich u.E. vor allem zwei Haupttendenzen: die eine umfasst das Gleichseinwollen, die andere das sich Abheben- und Abgrenzenwollen.

Das Wort von Buber "Der Mensch wird am Du zum Ich" ("Ich und Du", S.37) führt nicht zu Empfindungen "oben/unten", "mehr/weniger", sondern zur Entdeckung seiner selbst, in der individuellen Einmaligkeit im Geschehnis der Begegnung, in welcher das gegenseitige Akzeptiertsein so enthalten ist, dass Gefühle der Rivalität keinen Raum gewinnen und auch nicht relevant, nicht "nötig" sind.

An anderer Stelle befassen wir uns näher mit dem dialektischen Verhältnis unter dem Begriff des polar-koexistenzialen Gleichgewichtes. - Hier möchten wir den Schwerpunkt auf das Problem des Vergleichens, welches das Gleichsein, die Gleichheit, im

Auge hat, legen.

Das Gleichseinwollen ist nach unserer Erfahrung nicht nur motiviert durch den Impuls, den andern "einholen" oder "überholen" zu wollen, sondern auch, wie wir in der Diskussion über die Angst ausführen, durch das Bedürfnis nach Geborgenheit, welche im Gleichsein erlebbar wird. - Das Gefühl, als Einziger ein besonderes Schicksal oder eine besondere Verantwortung tragen zu müssen, kann unerträglich sein und zum Beispiel in der Frage: Warum muss gerade mir das passieren?, zum Ausdruck kommen. - Durch Akzeptierung der "Besonderheit" allerdings können die Betroffenen in einen positiven Prozess der Auseinandersetzung und der Reifung gelangen. Sie erleben darin etwas von ihren Fähigkeiten, Möglichkeiten, Grenzen, von ihrer Dynamik, von ihrem Selbst.

Andrerseits möchte man jemand anders sein als die andern, sich abgrenzen und abheben, nicht vergleichbar sein. - Nicht wenigen gelingt die Abgrenzung nur durch Polarisierung, durch ein Verhalten also, welches das Gegenteil dessen, was die Umwelt als akzeptabel ansieht, impliziert.

Die Tendenz, durch die polarisierende Abgrenzung zu einem Selbstverständnis kommen zu wollen, beobachtet man auch in vielen Gruppen, welche nur zu einem Konsens gelangen, weil sie eine Fremdgruppe unter negativer Normierung lokalisieren und stigmatisieren können. - Ausserst problematisch wird diese negative Abgrenzung im Rahmen einer Klasse, wenn der grössere Teil der Klasse ihr Wir-Gefühl durch Absonderung von einem einzelnen Mitschüler, welcher dadurch in eine negative, durch Projektion aufrechterhaltene Komplementärrolle gedrängt wird, erhalten wollen.

Wir kommen zurück auf das Problem des "Egalitätsprinzipes", wie Ch. Meves die von uns diskutierten Zusammenhänge bezeichnet. (Ch. Meves, H.-D. Ortlieb, "Macht Gleichheit glücklich?", 1978).

Von unserer Betrachtung ausnehmen möchten wir Situationen, die gekennzeichnet sind durch Schicksalsschläge, z.B. Tod eines Familienangehörigen mit den damit verbundenen Fragen: "Warum gerade wir?" und soziale Ungerechtigkeiten bei Unterprivilegierten mit dem Wunsch nach Chancengleichheit im Sinne gleicher situativer Voraussetzungen.

In ihren Ausführungen verweist Meves auf den griechischen Prokrustesmythos.

Laut Sage war Prokrustes ein Strassenräuber, der Vorübergehende überfiel, in sein Gehege schleppte und ins Bett steckte. Waren sie zu lang, hieb er von Füßen und Beinen ab, was nicht passte. Wenn sie zu kurz waren, wurden sie gedehnt, bis sie qualvoll zugrunde gingen.

Die "Prokrusteshaltung", die (oft ideologisch gefärbte) Tendenz zur Angleichung, führt beim Heranwachsenden zu schweren Minderwertigkeitsgefühlen, weil er nicht primär derjenige sein kann, der er ist, sondern ein den Gleichförmigkeitsprinzipien der Umwelt Entsprechender. - Die diesbezüglichen pädagogischen Zielsetzungen gehen aus vom "man"; ... man macht das so, ... man macht, was sich gehört, ... man findet richtig, was andere richtig finden, ..., aus dem Kind und Erwachsener sich herausentfalten müssen, wenn sie fähig werden wollen, subjektiv, in der Ich-Form, in verschiedenen Situationen des Alltags Stellung zu beziehen. Diese Ich-Profilierung ist nicht nur notwendig zur Abhebung gegenüber den Konformitätserwartungen der Umwelt, sondern auch gegen das eigene Bedürfnis, seine Andersartigkeit durch Angleichung an das "Man" "einebnen" zu wollen. (Heidegger).

Heidegger sieht die Einebnung (der Verschiedenheit und der Andersartigkeit), die Abständigkeit, als ein Abstandnehmen von sich selbst, und die Durchschnittlichkeit, welche die Unterschiede ausgleichen möchte, als Ausdruck des Man, welches ein wesenhaftes Existenzial des Daseins ist. (M. Heidegger, "Sein

und Zeit", S.126 ff.).

Das Man, in welchem das Problem der von uns diskutierten Angleichung mit enthalten ist, gehört also nach Heidegger zum menschlichen Dasein und darum kann das "eigentliche Selbstsein nicht beruhen auf einem vom Man abgelösten Ausnahmezustand des Subjektes; sondern es ist eine existentielle Modifikation des Man als eines wesenhaften Existenzials." (S.130).

Heidegger weist auf die Möglichkeit der Entfaltung aus dem "Man-selbst" zum eigentlichen Selbst hin. Er sagt, dass zuerst nicht "ich" "bin" im Sinne des eigentlichen Selbst, sondern dass ich zuerst in den Bezügen des andern lebe. - "Zuerst", so der Autor, "ist das Dasein Man und (zumeist bleibt es so)". (S.129).

Heidegger spricht von der Diktatur des Man, "welches die Durchschnittlichkeit besorgt". - Diese ist ein existenzialer Charakter des Man. In ihm verschwindet die Ausdrücklichkeit des andern und die seiner selbst. Die Durchschnittlichkeit, (aus der Angleichung resultierend), bewirkt, dass "jeder Vorrang geräuschlos niedergehalten" und "alles Ursprüngliche als längst bekannt geglättet" wird. (S.127). - In der (ausschliesslichen) Daseinsweise des Man gibt es keine "Heraushebung seiner selbst", keine eigene Meinung, kein Vertreten eines eigenen Standpunktes. Wo ich mich exponiere und profilieren, kann ich "beim Wort" genommen werden, ist meine Eigenverantwortung angesprochen, muss ich es wagen, zu dem zu stehen, was ich zum Ausdruck gebracht habe. - Wo ich lieber reagiere und urteile wie alle andern - aus Angst z.B., mich vorzuwagen - bin ich "entlastet". - Heidegger sagt: "Das Man entlastet das jeweilige Dasein in seiner "Alltäglichkeit". (S.127). - Diese ist, so wird an anderer Stelle ausgeführt, Ausdruck der Seinsweise des Man, "das kein bestimmtes ist und das Alle sind". - "Jeder ist der Andere und Keiner er selbst; jeder Andere kann der Andere sein; aber er ist Niemand." (S.127/128).

Das (völlige) Gleichseinwollen, das im Man Verschwinden, ist nur um den Preis, ein "Niemand" zu sein, des existentiellen Verlustes also, "zu haben". - Wie schon ausgeführt, kann sich dabei die Ich-Bewusstheit und das Selbst, als Kern der Persönlichkeit, nicht entwickeln. Beeinträchtigt wird dadurch nicht nur eigenständiges Urteilen und Handeln, sondern auch die Wahrnehmung und das Zulassen eigener Gefühle; die Gesamtentfaltung ist in Frage gestellt. - Von der "Prokrustes-Haltung" her gesehen müsste man sagen, dass das individuell Typische "abgeschnitten", "eingeebnet" werde.

Mit Neid und Eifersucht verbundene Rivalitätsreaktionen sind u.E., wie schon mehrfach erwähnt, eine Primärursache für die rigorosen Angleichungsbestrebungen. - Eine Modifikation des "Prokrustes-Verhaltens" sehen wir z.B. im Märchen "Aschenputtel" zum Ausdruck gebracht. - Hier versuchen die Stiefschwestern durch Selbstverstümmelung zur Angleichung und damit zum Besitz des Königssohnes zu gelangen. Das Gleichseinwollen verbindet sich hier - wie wohl in jedem Fall - mit dem Wunsch, das Gleiche haben zu wollen.

Von der Rivalitätsproblematik her betrachtet, möchten wir beim "Man" noch einmal auf den Aspekt der Entlastung, welche mit einem Rückzug aus dem Feld der direkten Auseinandersetzung verglichen werden könnte, hinweisen.

Im Hinblick auf mögliche Reifungsprozesse müsste man sagen, dass der Einzelne die schmerzliche Auseinandersetzung der Rivalität durchstehen muss, wenn er zu einem Selbst gelangen will, welches sich im Vergleichen nicht reduziert, sondern darin eine Möglichkeit zur Bewährung zu sehen vermag.

Wir haben gesehen, dass die mit dem Vergleichen verbundenen Modifikationen des Gleichseinwollens und des Gleich-viel-haben-wollens, eingeschlossen das Gleiche haben wollen, nicht Ziel - es ist es für viele unserer Klienten - menschlicher Anstrengung sein können, auch wenn es schwer fällt, in den fortwährend

laufenden Balance-Prozessen zwischen den "Forderungen" des "Man" und der Ich-Abhebung, zu sich selbst stehen zu können.

Der Bezug auf Heidegger gab uns Gelegenheit, auf existentielle Hintergründe und Bedeutungszusammenhänge der Gleichheits-Problematik hinzuweisen.

Die Frage nach dem Selbst, auf welche wir hier schon mehrmals eingegangen sind, werden wir im nächsten Kapitel unter dem Thema "Zum Begriff des Selbst", noch ausführlicher zu diskutieren versuchen.

An dieser Stelle soll noch auf einige weitere Gesichtspunkte unserer Thematik hingewiesen werden.

Ch. Meves führt aus, dass die (ausschliessliche) Angleichung darum absurd sei, weil sie eine elementare Gegebenheit des Menschen, seine vielfältige Unterschiedlichkeit nämlich, leugne. -

Die Schöpfung als Ganzes gibt ja ein eindrückliches Beispiel für das "Prinzip der Unterschiedlichkeit", ohne welche sie nicht existieren könnte. -

Die Forschungen im Rahmen der Oekologie, als "Lehre von den Beziehungen der Organismen zur gesamten belebten und nicht belebten Umwelt" (Dorsch, S.291) bringen klar zum Ausdruck, wie gefährlich sich Eingriffe in die Lebensgemeinschaft der Natur auswirken. - Diese übersehen die das Gleichgewicht aufrecht erhaltenden Funktionen der individuell geprägten Existenzweisen der einzelnen Lebewesen in ihrem eigen- und einzigartigen Dasein; m.a. Worten, die Notwendigkeit der Unterschiedlichkeit, die auf gegenseitige Ergänzung angelegt ist. - Von der Oekologie her gesehen ist demnach gerade die Vielfalt, das Verschiedensein, wünschenswert und lebenswichtig.

Die Problematik des Vergleichens entsteht dort, wo die Unter-

schiedlichkeit eine Hierarchie, in welcher der eine immer "oben", der andere immer "unten" ist, provoziert. Hier kommt es zum Rivalitätskampf, welcher dem einen zur Diktatur "verhilft", beim andern aber zum Zerbruch des Selbst-bewusstseins führt. -

Im Gegensatz zu dieser starren fixierenden Hierarchie wäre es im Rahmen einer "funktionalen" Hierarchie möglich, dass immer derjenige am wichtigsten wäre, "oben" wäre, dessen Funktion in einer bestimmten Situation am notwendigsten gebraucht würde. - Wir verstehen unter Funktion nicht einen von der Persönlichkeit losgelösten Aspekt, sondern einen zum Selbst gehörenden, aber nicht das ganze Selbst bestimmenden. - Die funktionale Hierarchie impliziert auch den ständigen Wechsel, der zu einem dynamischen Miteinander führen kann. In diesem Miteinander könnte sich auch die Angst vor der Andersartigkeit des andern - ein Leitmotiv für rivalisierendes Vergleichen - reduzieren. -

Mit der Angstreduktion vor der Andersartigkeit verbunden ist die "innere Anregung", dass man das, was der andere kann, auch selbst versuchen könnte. Diese Motivierung hat keinen Bezug zum beschriebenen, einebnenden Gleichseinwollen, sondern ist ein aus der Dynamik des Interaktionsgeschehens erwachsender Antrieb und führt zur Auseinandersetzungsbereitschaft mit den Gegebenheiten der Umwelt und mit sich selbst. - Während gewissen, temporär begrenzten Sequenzen, kann es zu einem, im Sinne der Nachahmung und Identifikation geschehenden "Modell-Lernen" kommen, das aber bei der sich notwendig einstellenden, individual ausgerichteten Modifikation durch ein selbstzentriertes Handeln abgelöst wird.

In unseren Ausführungen über das Vergleichen sind wir nicht eingegangen auf das mit der Test-Diagnostik verbundene, den Klienten objektivierende Vergleichen. - Wir möchten diesen Problemkreis, wie auch den der Nosologie, in welcher bestimmte

"krankhafte" Verhaltensweisen einem bestimmten Krankheitsbild vergleichend zugeordnet werden, nur erwähnen, weil wir sehen, dass das rivalisierende Vergleichen in vielen Fällen durch die wissenschaftlichen Vorgehensweisen stimuliert werden kann.

3.3. Zum Begriff des Selbst

3.3.1. Begriffliche Aspekte

Das Vergleichen, genauer gesagt, die aus dem Vergleichen resultierenden Rivalitätsprobleme und deren Auswirkungsmöglichkeiten stehen im Zusammenhang mit dem Selbst-bewusstsein, dem Selbstwertgefühl, der Stärke bzw. der Schwäche des Selbstbewusstseins. - Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Ich-bewusstsein und Selbstbewusstsein oft gleichsinnig verwendet. Man spricht von Ich-Stärke und Selbstbewusstsein einer Persönlichkeit, welche Belastungen und Frustrationen nicht nur standhält, sondern in der konstruktiven Auseinandersetzung mit ihnen die animierten Reifungsprozesse zugleich für einen positiven Gesamtaufbau zu integrieren vermag. - Ich-schwache Persönlichkeiten sind z.B. solche, welche über geringe Ueberzeugung von sich selbst verfügen, wenig Selbständigkeit haben, die keinen eigenen Standpunkt einzunehmen wagen, sich nicht durchsetzen können und bei auftretenden Schwierigkeiten die Tendenz zum Ausweichen, vor allem zur Regression, haben. -

Erikson spricht beim gesunden Selbstbewusstsein von einem Gefühl der Ich-Identität oder einem Selbstgefühl, das sich (beim Kinde) zu der Ueberzeugung auswachse, dass es auf eine erreichbare Zukunft zuschreite, dass es sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb der sozialen Wirklichkeit entwickle und dass es sehe, dass sein individueller Weg der Bewältigung von Erfahrungen eine erfolgreiche Variante der Wege sei, auf denen andere Leute um es herum Erfahrungen bewältigen. (E.H. Erikson, "Identität und Lebenszyklus", S.107).

Wo der Heranwachsende und der Erwachsene zu sich, zu seiner Identität, zu seinem individuellen Selbst, angesichts modifizierter Wege anderer Menschen um ihn herum stehen kann und dabei eine Kontinuität beibehält, dürfte von einem gesunden Identitäts- und Selbstbewusstsein und von der Fähigkeit positiver Abgrenzung gesprochen werden.

In der Literatur wird nun der Begriff "Selbst" als etwas Eigenständiges, als eine besondere Instanz, sozusagen als Kern der Person, als das Wesentliche des Menschen, als das Zentrale, beschrieben.

Jung unterscheidet zwischen Ich und Selbst, "insofern das Ich nur das Subjekt meines Bewusstseins, das Selbst aber das Subjekt meiner gesamten, also auch der unbewussten Psyche ist". (C.G. Jung, "Psychologische Typen", S.471).

Mandel beschreibt Aspekte der Jung'schen Anthropologie, indem er auf die Individuation, welche zur Selbstwerdung führt, hinweist. - Für Jung ist das Leben vom geistigen Zentrum her und die bewusste In-Angriffnahme der Selbstgestaltung von grosser Bedeutung. (Anita Mandel, "Einübung in Partnerschaft", S.345).

Auch Lersch hebt hervor, dass die Selbstverwirklichung bei Jung unter dem Aspekt der Individuation erfolge. Individuation bedeute: zum Einzelwesen, zum eigenen Selbst werden, sofern man unter Individualität unsere innerste, letzte und unvergleichbare Einzigartigkeit verstehe. (Lersch, "Der Mensch als soziales Wesen", S.220). - Wo dieses Verstehen und innere Wissen da ist, kann ein Proband z.B. zur Aussage kommen: "Ich freue mich, dass ich so bin, wie ich bin; ich möchte niemand anders sein." Wichtig erscheint uns der Hinweis von Lersch, unter Berufung auf Jung, dass sich die Verwirklichung des eigenen Selbst in der Distanzierung von den standardisierten Prägungsformen der Sozietät, den Hüllen der "Persona" und in der Profilierung gegen sie zu vollziehen hat. -

In bezug auf die von uns diskutierte Problematik wird deutlich, dass die oft nur partiell gelingende Profilierung eine Basisursache für rivalisierendes Vergleichen ergibt, weil angenommen wird, dass die Gefühle der Minderwertigkeit durch das, was der Andere ist, zu sein scheint oder zu haben scheint, überwunden werden könnten.

In seinen Abhandlungen über das Thema der Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten geht Jung auf die angedeutete Problematik ein und hebt hervor, dass das Ziel der Analyse, wie des Lebens überhaupt, die Individuation, die Selbstverwirklichung des Individuums sei. Die Individuation nennt er einen psychischen Reifungs-, Wandlungs- und Differenzierungsprozess, in dessen Verlauf das Individuum seine Einzigartigkeit gewinne, zum Einzelwesen, zum eigenen Selbst werde. Durch das stufenweise Bewusstwerden während des Individuationsprozesses werden alle Fähigkeiten, Anlagen und Möglichkeiten des Individuums entfaltet. - Wenn Jung von stufenweisem Bewusstwerden unbewusster Inhalte spricht, weist er zugleich darauf hin, dass immer noch eine unbestimmte und unbestimmbare Menge von Unbewusstem vorhanden sei, welches mit zur Totalität des Selbst gehöre. Dieses Selbst ist für Jung eine dem bewussten Ich übergeordnete Grösse; es ist "sozusagen eine Persönlichkeit, die wir auch sind". (C.G. Jung, "Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Unbewussten", (1928), Ges. Werke VII, 2. Auflage, (1974), S.195 ff.). Wir zitieren noch einmal Jung's Definition über das Selbst, in seinem Werk "Traumsymbole des Individuationsprozesses": "Das Selbst ist nicht nur der Mittelpunkt, sondern auch jener Umfang, der Bewusstsein und Unbewusstes einschliesst; es ist das Zentrum dieser Totalität, wie das Ich das Bewusstseinszentrum ist." (C.G. Jung, "Traumsymbole des Individuationsprozesses", (1936), in Ges. Werke XII, 2. Aufl., (1976), "Psychologie und Alchemie", S.59).

3.3.2. Abgrenzung und Selbstverwirklichung

Besondere Aktualität gewinnt der Individuations- und Selbstwertungsprozess in der Pubertät. Erikson sagt, dass der junge Mensch lernen müsse, dort am meisten er selbst zu sein, wo er auch in den Augen der andern am meisten bedeute, der andern natürlich, die für ihn die höchste Bedeutung erlangt haben.

Der Autor weist im folgenden auf die Polarität, auf das Problem des Gleichgewichtes, auf die spannungsintensive Antinomie zwischen dem Sich-selbst-gleich-sein und dem sozialen Teilhaben hin. Wörtlich sagt er: "Der Begriff Identität - etwas, wie das Selbst, im Kern des Individuums Angelegtes - drückt insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-selbst-gleich-sein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst."

(Erikson, a.a.O., S.124). - Das sich Selbst-Bleiben und doch sozial bezogen sein, ist eine äusserst schwere, nie ganz zu lösende Aufgabe, die nur unter Akzeptierung bleibender Spannungen zwischen den beiden Determinanten in Angriff genommen werden kann. -

Mit dem Problem von Abgrenzungsversuchen sehen wir uns in vielen Fällen konfrontiert. Dabei beobachten wir vor allem drei Reaktionsweisen: die mehrheitlich konstruktive, individuell gesteuerte und sozial-konforme, soweit sie sich mit der Integrität der betreffenden Persönlichkeit vereinbaren lässt; die polarisierende, aggressiv-destruktive und die depressiv-neurotische, häufig verbunden mit psychosomatischer Begleitsymptomatik.

Im Zusammenhang mit der Abgrenzung, ohne die das Selbstbewusstsein nicht möglich ist, berufen wir uns noch einmal auf Lersch, welcher von einem "sozialen Selbst", zu dem auch das "Spiegel-selbst", die "Spiegelung des Bildes, das andere von uns haben", (a.a.O., S.217), gehört, und von einem Eigenselbst, spricht. - Das soziale Selbst bezieht sich auf den Menschen als soziales

Wesen, der nicht "anders leben kann als im Gegenüber und in Interaktion mit Wesen gleicher Art". (S.218). Das Eigenselbst meint, wie wir schon bei Jung und Erikson gesehen haben, das unverwechselbare, individuell adäquate, das Selbst, das sich in Eigenständigkeit aus den prägenden Umwelteinflüssen abhebt.

An dieser Stelle weisen wir auch auf Rogers hin, dessen "self-concept" von Lersch mit dem Begriff des Eigenselbst verglichen wird. Es gehört mit zur "Non-directive-therapy", dass angenommen wird, dass gesunde und aufbauende Wachstumskräfte, nämlich der Drang zur Selbstverwirklichung, den Kern der Person ausmache.

3.3.3. Rolle und Selbst

In unserer Diskussion sollen nun noch einige Gedanken über das "Rollenselbst", wie Lersch es nennt, eingebracht werden. Der Autor weist darauf hin, dass jeder Einzelne in verschiedenen Gruppen verschiedene Funktionen ausübe und so Träger verschiedener Rollen sei. Hervorgehoben wird, dass jeder sich mit verschiedenen Rollen verschieden intensiv identifiziere. Die Unterschiede in der Identifikationsintensität stehen nach Lersch im Zusammenhang mit mehr persönlichkeitsperipheren, bzw. persönlichkeitszentralen Rollen. In seinen Ueberlegungen hält er fest, dass sich das Rollenselbst "aus den Zügen des Verhaltens, der Einstellung, Wertungen und Zielsetzungen, die einer als Träger seiner verschiedenen sozialen Rollen realisiere, konstituiere." (Lersch, a.a.O., S.216).

Es stellt sich die Frage, inwieweit jemand als Träger einer Rolle wirklich sich selbst sein könne oder durch die Verpflichtung der Rolle gegenüber, sich von sich selbst distanzieren oder sich sogar "verleugnen" müsse. - Wo dies der Fall wäre, wäre in der Rolle immer, wie Bollnow es ausdrückt, eine Lüge enthalten. (O.F. Bollnow, "Freiheit von der Rolle", 1981).

Bollnow tritt für die Freiheit von der Rolle ein, bringt aber auch zum Ausdruck, dass das Uebernehmen von Rollen zum Menschen in seinem sozialen Kontext gehöre und für den Einzelnen Schutz und Sicherheit bedeute.

Wir möchten beifügen, dass der Einzelne nicht nur sich selbst, sondern auch der Gruppe eine Rolle "vorspielen" kann, was einem Verbergen des wirklichen Selbst gleichkommt. - Zur Rolle gehört ja der Spielcharakter, was heissen kann, dass der Einzelne als Träger einer bestimmten Rolle seiner Umwelt, den "Zuschauern", eben etwas vorspielt und, je nach seinen Intentionen, mit seinem "Spiel" Absichten der Rivalität, des Geltungsstrebens und der Macht verbindet oder versucht, der sozialen Verantwortung gerecht zu werden.

Bollnow führt weiter aus, dass man von der "Mutterrolle" z.B. nicht spreche, wo die Beziehung zum Kinde harmonisch und echt sei. Wo eine Mutter sich vornehmen müsse, ihre Rolle als Mutter zu spielen, müsse von einer Störung der Beziehung gesprochen werden. - Demnach kann man sagen, dass der, welcher wirklich liebt, keine Rolle mehr spielt, sondern seinem Gegenüber unmittelbar, auf der Ich-Du-Ebene, begegnet. - Bollnow weist darauf hin, dass die Rollenhaftigkeit auch dort weg falle, wo das Leben wirklich ernst werde; dort werde der Mensch wesentlich, sich selbst. -

Tatsache ist, dass die Spannung zwischen wirklichem Selbst und dem Rollenselbst nicht aufgelöst werden kann, dass aber die Möglichkeit besteht, die Rolle immer wieder zu "durchbrechen". (Bollnow). Es gibt keine Auflösung der Dialektik, sondern nur, so Bollnow, den Prozess, in dem der Mensch zum Menschen im eigentlichen Sinne wird. Der Autor fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass die Menschlichkeit und das wirkliche Selbstsein erst jenseits der Rolle beginne. -

Wesentlich erscheint uns die Transparenz, die der Rollenträger sich zu den je verschiedenen Rollen bewusst werden und zur Wirkung kommen lässt, was ihm auch ermöglicht, hinter der

"Maske" (Bollnow) der Rolle einen Raum innerer Freiheit zu bewahren. - Es kommt darauf an, wie der Einzelne sich zu seiner Rolle verhält und dass er weiss, was bei der Uebernahme einer bestimmten Rolle im Rollenverhalten und "im Innern der Seele" vor sich geht. (Bollnow).

3.3.4. Dialektik zwischen Individuum und Sozietät

Das Dialektische zwischen Individuum und Sozietät wird von Lersch noch weiter diskutiert unter dem eindringlichen Hinweis, dass alles darauf ankomme, das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Sozietät richtig zu sehen.

Der Autor spricht vom dialektischen Verhältnis im Sinne Hegels und führt dementsprechend aus, dass von zwei Wirklichkeiten jede nicht ohne die andere zu existieren vermöge, sondern dass beide polar-koexistenzial zusammengehören und in ihrem Sosein voneinander abhängig sind. (S.224). - Wie schon erwähnt, muss auch das Verhältnis zwischen Eigenselbst und Sozietät dialektisch verstanden werden. Beide gehören also polar-koexistenzial zusammen.

Man könnte das dialektische Verhältnis mit einem Satz aus Hegel's "Aesthetik" wie folgt zusammenfassend umschreiben: "Die wahre Selbständigkeit besteht allein in der Einheit und Durchdringung der Individualität und der Allgemeinheit, indem das Allgemeine durch die Einzelheit sich ebenso sehr ein konkretes Dasein gewinnt, als die Subjektivität des Einzelnen und Besonderen im Allgemeinen erst die unerschütterliche Basis und den echten Gehalt für seine Wirklichkeit findet." (G.W.F. Hegel, "Sämtliche Werke", Jubiläumsausgabe, (1953), S.89).

Immense Probleme - artikuliert in Minderwertigkeitsgefühlen, übersteigert in depressiver Selbstaufgabe oder narzisstischer Ueberbewertung durch Libido-Besetzung des eigenen Ichs bei deren Zurücknahme von den Objekten der Aussenwelt - entstehen,

wenn kein sozial-individuales Gleichgewicht zustande kommt.

Hinzuweisen an dieser Stelle ist auf entwicklungsbedingte und für jeden Menschen notwendige, in Phasen oder Sequenzen verlaufende Schwerpunktsetzungen, die zu Zeiten mehr das Individuum, bzw. die Sozietät betonen. -

Ein Exkurs in das Interaktionsfeld der Schule, in dem der einzelne Schüler der Ueberlegenheit des Lehrers und der Klasse als Ganzes mit den je nach Zusammensetzung mehr oder weniger starken sozialen Plazierungs- und Rangzuweisungen, gegenübersteht, macht deutlich, dass im Sinne des individual-sozialen Gleichgewichtes der Ich-Stärkung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste. Die Ich-Stärkung beim einzelnen Schüler beinhaltet die Entfaltung der Autonomie, welche sich in einem der Gesamtreife entsprechenden, möglichst hohen Grad des selbständigen Denkens und Handelns, in bezug auf sich selbst und die Sozietät, auszuwirken beginnt. - Eine besondere Bedeutung in diesem Zusammenhang könnte zum Beispiel der Funktion der Kritikfähigkeit zugeschrieben werden. Die Beurteilung eines Schülers dürfte demnach nicht primär oder gar ausschliesslich auf Bravheit und konformes Verhalten ausgerichtet sein, natürlich auch nicht auf überhöhte Formen aggressiver "Selbstverwirklichung". - Vielmehr läge nach unserer Auffassung ein wichtiges pädagogisches Ziel darin, wie schon angedeutet, der Profilierung eigenen Denkens und der Entwicklung kritischer Vernunft besondere Beachtung zu schenken. - Beim Aufbau dieser Fähigkeiten könnte der Gefahr "völliger Abhängigkeit von sozialer Aussenlenkung", (A. u. M. Mitscherlich, "Die Unfähigkeit zu trauern", S.292), entgegengewirkt werden.

Ulich spricht von der Fähigkeit der "konstruktiven Aggression", im Gegensatz zur gehemmten und destruktiven Aggression. Der Autor sieht dabei Aspekte der Ich-Stärke in der Fähigkeit zur Initiative, zu solidarischem Handeln und in der Kritikfähigkeit

keit. (D. Ulich, W. Mertens, "Urteile über Schüler", S.132/133).

An anderer Stelle weist Ulich auf die von uns schon diskutierte Dialektik hin, indem er sagt, dass Ich-Stärke einer Mischung von zwei Anpassungsformen entspreche: "Nicht nur die Umwelt ist an mich anzupassen, sondern auch ich muss mich anpassen; und das heisst in der Sprache der Psychoanalyse: - (die Ausführungen erfolgen unter dem Aspekt der Psychoanalyse, wobei die Vermittlungstätigkeit des Ichs in den Relationen Ich-Es, Ich-Ueber-Ich, Ich-Aussenwelt, hervorgehoben wird) - mein eigenes Selbst und zugleich die Umwelt aktiv verändern. (Ulich, S.146). -

Unter dem Thema "Humanisierung der Schule": "vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell", führt die schon mehrmals zitierte Autorin, R. Cohn, im Zusammenhang mit dem Aspekt des Ich-Faktors aus, dass der Schüler - in einem dem Alter und Reifegrad angepassten Masse - sich selber zugestehen soll: Ich bin mein eigener Chairman, meine eigene Leitperson. - In der Folge wird auf Verhaltens- und Handlungsstrategien, wie: Brauche deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit; verlasse dich auf deine Entscheidungsfähigkeit; riskiere auch zu erfragen, was du haben willst; wage es, deine Gedanken eindeutig und authentisch zu äussern, u.a., hingewiesen. - Die Wichtigkeit des Ich-Bewusstseins und des Selbst-Wert-Gefühls wird zusammengefasst im Zuspruch: Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner. (R. Cohn, S.164). - Dieser Auffassung entspricht die Haltung, einen individuellen Schüler in seiner individuellen Situation zu akzeptieren und zu respektieren und sein So-sein nicht durch manipulative pädagogische und didaktische Taktiken einengen zu wollen. - Diese pädagogische Grundhaltung befähigt zur gegenseitigen Akzeptierung und bestärkt das Gefühl des gegenseitigen Angenommen-seins. - Natürlich sind diese Hinweise immer auch erst zu erreichende Zielsetzungen, die mit dem Schüler als Individuum

und im Kontext des Interaktionsfeldes der ganzen Klasse erarbeitet werden müssen. - Dabei verdient Beachtung, dass Ich-Stärke und das Wissen und das Gefühl für sich selbst nicht nur auf der Leistungsebene, sondern in gleichem Masse auf der Ebene der Emotionen, durch angstfreies Aeussern von Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen, aufgebaut werden müssen.

Wir versuchten auf Aspekte der Selbstwerdung und des Selbst, als das Zentrale im reifen Menschen, der "Zu-sich-selber-gekommen ist", (S. Kierkegaard, "Die Krankheit zum Tode", S.54), und darum imstande ist, aus eigener Verantwortung - nicht aus Furcht vor Strafe, auch nicht unter Zwang - zu handeln, hinzuweisen.

3.3.5. Gedanken Kierkegaard's zur Frage des Selbst

Unsere Diskussion über die Frage des Selbst möchten wir mit einigen Gedanken aus Kierkegaard's Abhandlung, "Die Krankheit zum Tode", noch ein Stück weit zu vertiefen versuchen. - Die Ausführungen dieses Existentialphilosophen verraten intensive spannungsgeladene Dialektik, die in einem der Kernsätze: "verzweifelt nicht man selbst sein wollen; verzweifelt man selbst sein wollen"; am stärksten artikuliert wird.

Der Schwerpunkt der Ausführungen Kierkegaard's liegt nicht im Bereich der Sozietät, sondern auf dem Selbst-verständnis und in dem mit der Selbstwerdung, dem Selbst-sein, der Kontinuität des Selbst verbundenen, die Existenz, den innersten Kern des Menschen, betreffenden Kampf. Die Antinomien: "verzweifelt sich selber los sein wollen" und "verzweifelt man selbst sein wollen", stehen für Kierkegaard nur scheinbar im Widerspruch. Der Autor führt aus: "Ueber sich verzweifeln, verzweifelt sich selber los sein wollen, ist die Formel für alle Verzweiflung, so dass daher die zweite Form von Verzweiflung, verzweifelt man selbst sein wollen, zurückgeführt werden kann auf die erste,

verzweifelt nicht man selbst sein wollen, ebenso wie wir im Vorhergehenden die Form, verzweifelt nicht man selbst sein wollen, aufgelöst haben in die Form, verzweifelt man selbst sein wollen." (S.16).

In seiner Analyse legt Kierkegaard dar, dass das Selbst, das jemand verzweifelt sein wolle, ein Selbst sei, das er nicht sei, weil das Selbst sein wollen, das man in Wahrheit sei, das Gegenteil von Verzweiflung sei. - Der Mensch möchte, so Kierkegaard, sein (wahres) Selbst, das er ist, los sein, um ein anderes Selbst sein zu können, auf das er verfallen ist.

Konkretisiert wird diese Problematik u.a., wie erwähnt, im Vergleichen mit den andern, wo das sich Vergleichen sich mit dem Wunsch verbindet, ein anderer sein zu wollen, sich selbst also los sein zu wollen. Die damit verbundene Spannung und "Qual" stellt Kierkegaard an einem Beispiel dar: Wenn z.B. ein Herrschsüchtiger, der sich zum Ziel setzt, entweder Caesar zu sein oder gar nichts, nicht Caesar wird, verzweifelt er darüber. Wenn er, und weil er aber nicht Caesar werden kann, kann er es nicht mehr aushalten, er selbst zu sein. (S.15).

Diese Entweder-oder-Haltung, die Alles-oder-Nichts-Devise, die, wie wir gesehen haben, auch von Balint beschrieben wird, führt die Betreffenden von sich selbst weg zu einem unrealistischen, phantastischen, überhöhten Selbst, das sie nie werden können, auch wenn sie "Caesar" geworden wären. - Dies bedeutet, dass das Selbst, das sie wirklich sind, nicht zur Entfaltung gelangt, weil fortwährend vergleichend Ausschau gehalten wird nach jemand oder etwas, das sie nicht sind und nicht werden können. - Diejenigen, welche sich in diesen "unerträglichen" Kampf, der zur Verzweiflung führt, einlassen, stehen sozusagen zwischen zwei Existenzen des Selbst, der ihnen wirklich entsprechenden und der erwünschten, selbst-fremden, nicht erreichbaren. Die Betreffenden "kommen nicht zu sich selbst" und auch nicht zu einem Bewusstsein ihres eigentlichen Selbst, einem

Bewusstsein, das in dem Masse zum Selbst-bewusstsein führen könnte, als es zur Entdeckung und zur Akzeptierung des eigenen, unverwechselbaren, unaustauschbaren Selbst beitragen würde.

Die Auffassung, dass man durch "Vertauschung" ein anderer werden könne, wird von Kierkegaard als ein der "Komik" und "Lächerlichkeit" nicht entbehrender Wunsch dargestellt. - Dieses Verhalten weist ja darauf hin, dass man glaubt, dass einem durch den Eintausch einer "Aeusserlichkeit", die man an einem andern sieht, ein anderes Selbst, ein besseres Selbst, zufalle. Kierkegaard hebt hervor, dass diese Auffassung lächerlich sei, weil ja ein Selbst gerade unendlich verschieden sei von der Aeusserlichkeit. (S.52). -

Der "Unmittelbare", so nennt Kierkegaard denjenigen, welcher glaubt, dass ihm ein neues Selbst zufalle, wenn er - durch Vertauschung und "Nachäffung" (S.30) - so werde, wie die andern, hat kein (bewusstes) Selbst, "kennt sich selbst nicht". - Wer also durch Vertauschung zu einem andern, angenommenerweise besseren Selbst zu kommen hofft, - eine der Haben-Haltung entsprechende Einstellung - läuft Gefahr, sich selbst nicht wieder zu erkennen; es kommt zu einer Selbst-Entfremdung, was dazu führt, dass Variabeln wie das Selbstgefühl und das Selbstbewusstsein, welche als Stimulus für selbst-zentriertes, kreatives, "ursprüngliches" (S.30) Handeln unentbehrlich sind, nicht Gestalt annehmen können.

Dem "rein Unmittelbaren" fehlt die Reflexion über sich. Er wagt sie nicht und "biegt ab von der Richtung nach innen, von dem Wege, den er hätte gehen müssen, um in Wahrheit ein Selbst werden zu können". (S.55). - Kierkegaard sagt, dass ein solcher Mensch nach aussen hin lebe, im Alltagsleben seine Pflicht erfülle, aber, weil er sich dem Reflexions- und Bewusstwerdungsprozess entziehe, kein Selbst im eigentlichen Sinne habe.

Für den "Unmittelbaren" ist es nach Kierkegaard schwer, zu

einem Selbst zu kommen. Der Autor sagt, dass ein solcher Mensch auch dann, wenn ihm ein Schicksalsschlag zustosse - ohne Reflexion - nicht ein Selbst werde. Ohne diese, ohne das "In-sich-gehen", auf sich selbst zurückkommen, "fängt er dort wieder an, wo und wie er aufgehört hat, sobald ihm "Hilfe im Aeusserlichen" zukommt." (S.49 ff.).

In diesem Zusammenhang führt der Autor aus, dass das Bewusstsein - welches impliziert die "wahre Vorstellung davon, was Verzweiflung ist" (S.45) und "die Klarheit über sich selbst" - das Entscheidende sei in Beziehung auf das Selbst. "Je mehr Bewusstsein; desto mehr Selbst", sagt Kierkegaard. - Es wird weiter zum Ausdruck gebracht, dass die Reflexion und das damit verbundene sich seiner bewusst werden, "Klarheit über sich selbst" bekommen, zur Selbsterkenntnis gelangen, mit beträchtlichen Aengsten, die den Menschen zum "Schaudern" bringen (S.53) und ihn "über sich selbst erschrecken lassen" (S.45), verbunden sei.

An anderer Stelle sagt Kierkegaard, dass derjenige, der nicht in einem wesentlichen Bewusstsein vom Selbst reifer werde, sich nicht entwickeln und auch nicht "in einer höheren Form verzweifeln könne". (S.58). - Es ist also eine höhere bewusstere Form von Verzweiflung, ein Verzweifeln an seiner eigenen Verzweiflung, "wünschenswert". Der Autor sieht einen tieferen Sinn des die Verzweiflung begleitenden Leidens darin, dass die Möglichkeit zum Kampf gegeben sei, "welcher entweder die Verzweiflung zu einer noch höheren Form potenziere oder zum Glauben führe." (S.59). "Glaube ist", so Kierkegaard, "dass das Selbst, indem es es selbst ist und es selbst sein will, durchsichtig sich gründet in Gott." -

Für Kierkegaard korrespondiert das Selbst mit der Gottesvorstellung und mit dem Sein vor Gott, der Masstab ist für das Selbst. Nach Kierkegaard ist es Gott, welcher dem Menschen sein Selbst zugedacht und gesetzt hat, und der Verzweifelnde will sein Selbst von dieser Macht, die es gesetzt hat, los-

reissen. - Im Grunde genommen geht es hier auch um die Prometheus-Frage. Goethe lässt Prometheus das Wort der Unabhängigkeit sprechen:

Hier sitz ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei,
Zu leiden, zu weinen,
Zu geniessen und zu freuen sich
Und dein nicht zu achten
Wie ich!

Die Verzweiflung geschieht, wie Kierkegaard beschreibt, letztlich vor dem Transzendenten, und das Heraustreten aus dem Wirkungskreis der Verzweiflung wäre "der Glaube", das in Beziehung treten zum Transzendenten.

Nach Kierkegaard vollzieht sich die Selbstwerdung nicht aus dem menschlich Fassbaren allein, sondern auch, sogar primär, durch die Begegnung mit dem Absoluten, dem noch ganz anderen, dem Umfassenderen.

In "Psychologie der Religion" spricht Uslar vom Göttlichen als das Absolute in jedem einzelnen uns begegnenden Du und im Göttlichen der Jenseitigkeit. - Die Religion, so wird weiter ausgeführt, ist der Ort, wo etwas Absolutes, total Unendliches, in unsere Existenz einbricht. Weiter wird gesagt, dass das, was in der Folge hier zum Vorschein komme, gerade das wirkliche Wesen unserer Existenz ausmache. (D. v. Uslar, "Psychologie der Religion", S.14/15).

Wir verweisen schliesslich auf mit der Transzendenz zusammenhängende Gedanken Bubers. Für Buber "schneiden sich die verlängerten Linien der Beziehungen im ewigen Du". "Jedes Du ist ein Durchblick zu ihm. Durch jedes geeinzelte Du spricht das Grundwort das ewige an. Das eingeborene Du vollendet sich einzig in der unmittelbaren Beziehung zu dem Du, das seinem Wesen nach

nicht Es werden kann." (M. Buber, "Ich und Du", S.91).

Für Buber wirkt das Du Gottes also in alle mitmenschlichen Beziehungen hinein und die Wirksamkeit des Menschen, der sich vom Göttlichen berühren lässt, "geschieht nicht in einer abgesonderten religiösen Sphäre, sondern im Alltag der Welt, bis in seine einfachsten Verrichtungen hinein." (G. Huber, a.a.O., S.15).

3.3.6. Kurze Zusammenfassung

Wir haben den Problembereich der Rivalität ausführlich diskutiert, weil die damit verbundenen Beziehungsschwierigkeiten im Rahmen der schulpсихologischen Praxis einen breiten Raum einnehmen und sich im Selbstbezug, im Bezug zu den andern und im Sachbezug in starkem Masse artikulieren. - Das rivalisierende Verhalten steht demjenigen, das wir unter dem Thema der Ich-Du-Beziehung anzudeuten versucht haben, entgegen.

Durch Bezug auf die von Fromm und andern Autoren diskutierte Existenzweise des Habens versuchten wir, anthropologische Gesichtspunkte aufzuzeigen.

Es war uns ein Anliegen, zur Behandlung der Thematik die Auseinandersetzungen verschiedener Autoren einzubeziehen, um so unsere Erfahrungen und Beobachtungen auf eine breitere Basis abstützen zu können.

Testologische Hinweise resultierten aus dem Zulliger-Tafeln-Test, der, basierend auf psychoanalytischen Gesichtspunkten, relativ nuancierte Hinweise auf ätiologische und strukturelle Aspekte zu geben vermag. -

Grosse Bedeutung wurde der Frage über das Selbst zugemessen, weil u.E. derjenige, der zu sich selbst gefunden hat, aus der "Existenzweise des Habens" in die "Existenzweise des Seins" eingetreten ist und damit vom rivalisierenden Vergleichen Abstand genommen hat.

II. VERÄNDERBARKEIT DES MENSCHEN ?

Das Selbstsein, als Eigentlichkeit des Menschen meint nun nicht ein starres Gefüge. Verantwortung und Sich-in-Frage-stellen-lassen verlangt ein dynamisches Wesen.

Der Mensch ist auf Veränderung hin angelegt. Erikson sagt, dass schon am Beginn des Lebens die radikalste aller Veränderungen stehe: die vom intrauterinen zum extrauterinen Leben. (Erikson, "Identität und Lebenszyklus", S.61). - Veränderung geschieht auf ein Ziel hin; Veränderung impliziert Wandel und Wachstum und geschieht im Spannungsfeld zwischen Regression und Expansion. Veränderung bedeutet sterben und neu anfangen, loslassen und weitergehen. Veränderung geschieht im Unterwegs-sein. - Eindeutig bestätigt findet sich die Anlage zur Veränderung und zum Wachstum in bezug auf die physische, nach bestimmten Gesetzmässigkeiten verlaufende biologische Entwicklung. Entwicklung bedeutet Veränderung, Wandel und Wachstum als Entfaltung potentieller Anlage. Veränderung geschieht in gewissen Grenzen. Man beobachtet in der Physiognomie des Kindes die Züge der Eltern. - Entwicklungspsychologische Gesetzmässigkeit zeigt sich natürlich in der psychischen Entfaltung. Erikson verbalisiert, dass alles, was wachse, einem Grundplan zugeordnet sei, dem die einzelnen Teile folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Uebergewichts durchmache, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen seien. (Erikson, S.57). - Im Zusammenhang psychischer Entfaltung stellt sich, seitdem man heute eher von kontinuierlichen Prozessen in Anlehnung an lernpsychologische Erkenntnisse spricht, die Frage, inwiefern Entwicklung wirklich so verlaufen müsse, wie sie verläuft, oder inwiefern sie "gesteuert" sei durch unsere gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten. D.h. u.a., dass in anderen Kulturkreisen, in Primitivkulturen z.B., die Pubertät, die biologisch mitterminiert ist, sich psychisch anders zeigt als bei uns. - Das Verständnis stufenweiser Entfaltung wird auch im Rahmen der Er-

wachsenen-Entwicklung in Frage gestellt. Auch beim 40-jährigen Erwachsenen, der in hoher beruflicher Verantwortung steht, kann nicht von einem einheitlichen Entwicklungsstand gesprochen werden; es können vielmehr verschiedene Ebenen, bedingt durch "partielle Unreife", beobachtet werden. In seinem Buch "Ich bin o.k., Du bist o.k." schreibt Th. A. Harris sehr anschaulich von der Wirksamkeit der drei "Ichs": vom Eltern-Ich, vom Erwachsenen-Ich und vom Kindheits-Ich. Bei vielen Menschen herrscht bis ins Erwachsenenalter das Kindheits-Ich vor. Im Laufe des Wachstums, der Veränderungen und der Reifung, wird die Vorherrschaft des Erwachsenen-Ichs erwartet. (Th. A. Harris, 1973). Die Frage, inwieweit sich ein Mensch verändern könne, bedarf noch weiterer Reflexionen. - Sicher entspricht die Einteilung in vier Temperamente nach E. Kretschmer nicht der dynamischen und mehrdimensionalen Persönlichkeitsstruktur des Menschen. Ueberhaupt sollte das typologische Denken stark relativiert werden. Das Menschsein und das menschliche Verhalten lässt sich nicht in reine Typologien einordnen. Wo dies geschieht, müsste man von psychologischen Konstrukten sprechen. Wenn auch bestimmt in jedem Persönlichkeitsbild bestimmte Schwerpunkte des Verhaltens zu beobachten sind, so lässt sich doch, wie schon erwähnt, menschliches Sein und Handeln nicht in bestimmte Schemen einfangen, in Schemen, welche die Veränderbarkeit im Sinne einer Festlegung erschweren könnten.

Wir möchten in diesem Zusammenhang beifügen, dass wir einerseits an einen durch Anlage und Umwelteinflüsse determinierten Entwicklungsspielraum denken; andererseits von der Möglichkeit unvoraussehbarer, im Sinne kreativer Kombinationen erfolgreicher Veränderbarkeit überzeugt sind. Wir können die Grenzen der Veränderbarkeit im oben angedeuteten Zusammenhang positiv sehen und von der Originalität, der Einmaligkeit des Individuums sprechen. Hier gelangen wir in den Bereich der Ethik. Danach geht es zuerst, bevor wir uns mit der Veränderbarkeit beschäftigen, um die Akzeptierung des Individuums, um die Schaffung

des Raumes, der dem einzelnen Menschen die Möglichkeit gibt, so zu sein, wie er ist. Diese Grundhaltung schafft die Voraussetzungen für eine Anbahnung von Haltungs- und Verhaltensänderung im Rahmen der individuellen Gegebenheiten, Bedürfnisse und Notwendigkeiten. Veränderung ist demnach nur möglich, wenn das Individuum das sein kann, was es ist. Rogers umschreibt diese Zusammenhänge etwa folgendermassen: In der beratenden Beziehung, in der die Notwendigkeit zur Abwehr fehlt, hat der Klient zum erstenmal Gelegenheit, sich selbst genau zu sehen. Wenn er merkt, dass dieses natürliche Selbst, dieses verborgene Selbst vom Berater akzeptiert wird, ist er imstande, dieses bisher nicht offenbarte Selbst zu akzeptieren. "Statt Angst, Sorgen und Gefühle der Unzulänglichkeit zu empfinden, gelangt der Klient zur Akzeptierung seiner Stärken und Schwächen und damit zu einem realistischen Ausgangspunkt für weiteren Fortschritt in Richtung Reife. Statt verzweifelt zu versuchen, das zu sein, was er nicht ist, merkt er, dass es viele Vorteile hat, der zu sein, der er ist und die Wachstumsmöglichkeiten zu entwickeln, die wirklich in ihm stecken." (G. Rogers, "Die nicht-direktive Beratung", S.157).

Die Ausführungen Rogers heben unter anderem deutlich die wesentliche Tatsache hervor, dass Veränderung und Wachstum im personalen Bezug geschehen. In einem neuen personalen Bezug, im Vertrauen zu einem Gegenüber, ergibt sich eine neue Beziehung zum eigenen Selbst und in der Folge ein neuer Weltbezug, der neue und realitätsentsprechende Sachbezüge ermöglicht.

Wir haben die Möglichkeit der Verhaltensänderung angesprochen. Diese geschieht im Zusammenhang mit einer Um- und Neuorientierung des betreffenden Individuums und führt früher oder später zu einem neuen Selbstverständnis und einer Reflexion des Menschenbildes.

Wie schwer es aber oft fallen mag, dass ein Mensch sein Verhalten zu ändern vermag, soll nun an einer kurzen Fallschilderung aufgezeigt werden.

Remo, ein hochintelligenter Knabe (10-jährig) von athletischem Körperbau, ixothymem Typus und auffallender, durch ständige Reflexion schwer unter Kontrolle zu bringende Sensibilität, leidet des öfteren unter starken Angstzuständen, depressiven Reaktionen und psychosomatischen Störungen. Verschiedene Persönlichkeitstests zeigen übereinstimmend überhöhtes Anspruchsniveau, Gewissensängste, Verdrängung von Aggressionen und Schuldgefühle. Um ja nichts falsch zu machen, wagt sich der Knabe kaum spontan an eine gestellte Aufgabe. Die Ängste können im Alltag phobischen Charakter annehmen. Der mit dynamischer Persönlichkeitsstruktur begabte Schüler flieht die dynamische Auseinandersetzung und steht in Gefahr, sich zurückzuziehen oder in psychosomatischen Reaktionen Zuflucht zu suchen. - Im Gespräch mit den Eltern schildert der Vater seine, mit dem Kind übereinstimmende Reaktionsweise. Besonders betont werden das überhöhte Anspruchsniveau, die Gewissensängste, die Schuldgefühle und depressiven Reaktionen. Der Vater berichtet, dass er dieses Verhalten von seinem Vater übernommen habe; dieser wieder habe es von seinem Vater tradiert bekommen. - In diesem Fall sind vermutlich hereditär, anlagebedingte Reaktionsmuster mit Verhaltensmodellen gekoppelt, übernommen und introjiziert worden. - Hier besteht die Gefahr der Resignation. Es stellt sich die beklemmende Frage, ob denn Veränderung auch wirklich möglich sei. - Der Knabe erlebte schon während der Untersuchung eine gewisse Befreiung, als ihm gesagt werden konnte, dass er in bestimmten Tests nichts falsch machen könne. Voll Erstaunen stellte das Kind die Frage: "Gibt's das wirklich?" - Dem Knaben konnte eine Maltherapeutin insofern helfen, indem sie ihn ermunterte, mit Farbe und Pinsel sich in der Spontaneität zu üben. Währenddem er anfangs über seine mutigen Vorstösse erschrak, vergrösserte sich seine Risikobereitschaft zusehends.

Die Erfahrung, dass ihm nichts geschah, wenn er sich exponierte, wurde ihm allmählich zu einer immer besser tragenden Grundlage, umsomehr, als die therapeutischen Bemühungen durch kindzentriertes pädagogisches Verhalten von seiten der Eltern unterstützt wurden. - Die Aengste des Kindes sind nicht verschwunden. Eine Veränderung beginnt sich aber anzubahnen, indem Remo besser mit den auftretenden Aengsten umgehen kann und sich durch sie nicht mehr völlig blockieren lässt.

Die Fallschilderung sollte auf veränderungshemmende Faktoren hinweisen. Durch Anlage determiniertes und durch das elterliche Vorbild verstärktes negatives Verhalten kann zur Beeinträchtigung und Retardierung entwicklungspsychologischer Prozesse und individueller Entfaltungsmöglichkeiten führen. - Bei vielen von uns untersuchten Schülern bahnte sich eine Verhaltensänderung nicht so leicht an wie im geschilderten Beispiel. - Wenn wir hereditär pathologisch oder organisch bedingte Einschränkung ausschliessen, sehen wir, dass sich, wie im Beispiel angedeutet, das familiäre Bezugsfeld häufig und in hohem Masse veränderungshemmend auswirken kann. Wir möchten an dieser Stelle den Problembereich im Sinne von Horst-Eberhard Richter erweitern. Der Autor führt u.a. aus, dass vom Kind erwartet werde, dass es Aspekte des elterlichen Selbst substituieren. Das Kind soll also stellvertretend etwas für die Eltern darstellen, zum Beispiel einen Aspekt ihres Selbst, den sie nicht ertragen können und deshalb externalisieren wollen, oder aber; es soll den idealen Aspekt ihres Selbst darstellen, der durch ihr Ich-Ideal bestimmt ist. ("Eltern, Kind und Neurose", S.81 ff.).

Das Kind übernimmt so eine Rolle, die von Richter als das strukturierte Gesamt (S.73) der unbewussten elterlichen Erwartungsphantasien gekennzeichnet wird, sofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen. - Vereinfacht und allgemein gesagt geht es darum, dass das Kind in dem Masse sich

nicht selbst entfalten und verändern kann, wie es durch die Rollenübernahme und die damit verbundenen Funktionen in der Selbstentfaltung beeinträchtigt wird.

Obwohl Richter positive therapeutische Möglichkeiten aufzeigt, stellt er sich am Ende seiner Betrachtungen doch die Frage, welche dauerhaften Spuren die Auseinandersetzung des Kindes mit den unbewussten elterlichen Rollenvorschriften hinterlassen könne. Richter weist einerseits darauf hin, dass eine Generation die nächstfolgende durch ihre Rollenvorschriften wieder an den gleichen Konflikt binde, an dem sie selbst gescheitert sei. (S.260/261). So geschehe es, dass sich Neurosen oft über verschiedene Generationen fortpflanzen können. In das negative prognostische Bild gehört auch der unbewusste Wiederholungszwang, der die Heranwachsenden oft gerade - gegen ihren Willen - elternähnliche Partner aussuchen lässt, an denen sie die alten Konflikte weiter austragen und bearbeiten können. - Auf der andern Seite hält Richter fest, dass es auch Menschen gebe, die unter dem Druck traumatisierender elterlicher Uebertragungen und Projektionen nichtsdestoweniger zu integrierten Persönlichkeiten heranreifen können. (S.262). - Unter den von uns untersuchten Kindern fanden wir keine, deren Schwierigkeiten nicht irgendwie mit dem familiären Konfliktfeld im oben beschriebenen Sinne korrelierten. Allerdings waren die Störungen graduell sehr verschieden. Dieser Tatsache schreiben wir es auch zu, dass in vielen Fällen schon eine diagnostische Standortbestimmung mit nachfolgendem Gespräch eine Veränderung in der Haltung der Eltern und damit auch im Verhalten des Kindes bewirken konnte.

Die Ueberlegungen über den Zusammenhang der familiären Konstellationen mit den entsprechenden Rollenerwartungen führen an die Grenzen der Veränderbarkeit des sozialen Umfeldes und des Verhaltens der davon betroffenen Kinder. -

Ochsner formuliert den schulpseudologischen Auftrag als psychologische Hilfe zur Erhaltung oder Wiederherstellung der seelisch-

geistigen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen im Einflussbereich der Schule. (H. Ochsner, "Integrierte Schulpsychologie", S.7). - Das Bezugsfeld der Familie wird also erweitert auf den Raum der Schule als Institution, in welcher die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern eine wesentliche Rolle spielen, weil der Schüler sich darin oft mit Rollenerwartungen und Verhaltensmustern konfrontiert sieht, welche die durch die Eltern gegebenen Prägungen noch verstärken. -

III. SINN, EFFIZIENZ UND VERANTWORTBARKEIT DER DIAGNOSE

In die Reflexion schulpsychologischer Arbeit gehört auch der Bereich der Diagnostik. Fragen, wie Sinn, Effizienz und Verantwortung beschäftigen den praktischen Psychologen.

Die Diagnostik will die faktisch vorhandenen Rollenerwartungen und ihre Auswirkungen aufweisen und gilt als eine Haupttätigkeit schulpsychologischer Arbeit. Die Befunderhebung dient als Ausgangspunkt für weitere klinisch-psychologische Arbeit. Diese könnte vorerst mit den Aktivitäten Beraten, Behandeln und Betreuen umschrieben werden. Mit Ochsner sind wir der Meinung, dass gewisse Problemfälle in einer Untersuchung (Kurzuntersuchung) nicht zuverlässig genug beurteilt werden können. (Ochsner, a.a.O., 1972). Es sind dann langzeitdiagnostische Fortsetzungs-Untersuchungen nötig. Wir befürworten die Langzeitdiagnostik für Kinder, die nicht primär punktuell beurteilt werden können; z.B. bei Konstellationsproblemen mit Rivalitätskonflikten, bei Problemen auf der Kommunikationsebene mit verhaltensmodifikatorischen Uebungsprogrammen, etc.. Mehr punktuelle Entscheidungen können getroffen werden bei Schullaufbahnberatung, Klassenzuweisung, Schuleintrittsfähigkeit, etc.. Die Frage nach dem WIE, WANN und WAS den Eltern aus dem diagnostischen Befund weitergegeben werden soll, findet in der Langzeitdiagnostik bessere Möglichkeiten der Beantwortung, weil die betroffenen Erzieher hier in den diagnostischen Prozess, der sich zu einer Zusammenschau gestaltet, mit hineingenommen werden können. In einem fortlaufenden Interaktionsprozess werden verschiedene Aspekte des Verhaltens sichtbar. So können in der diagnostischen Arbeit Hypothesen überprüft, Standortbestimmungen überdacht und Neuorientierungen vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang kann sich die Anbahnung von Verhaltensmodifikationen ergeben. - Wir sind uns bewusst, dass wir mit diesen Ueberlegungen therapeutischen Raum betreten. Abgrenzen

möchten wir Problemfälle, die eindeutig nicht auf der Ebene der Beratung und Kommunikation behandelt werden können. Es sind dies unter somatischen, psychosomatischen, leicht cerebralen und eindeutig neurotischen Störungen leidende Kinder. Sie bedürfen direkter Zuweisung zu adäquaten Therapien.

Wir möchten betonen, dass präzise, standortbestimmende Diagnose erforderlich ist. Zugleich aber halten wir fest, dass Diagnostik sich in einem weiterführenden Prozess vollziehen und differenzieren kann. Kobi spricht in diesem Zusammenhang von Begleitdiagnostik. Moor schlägt einen Erziehungsversuch vor und Rubinstein erwähnt die Möglichkeit experimenteller Unterrichtsstunden. (ref. bei Ochsner, a.a.O., S.84/85). - Wir möchten unterstreichen, dass es die "reine" Diagnose nicht gibt; d.h., dass sie immer geschieht in der Interaktion zwischen untersuchendem Psychologen und dem zu untersuchenden Kinde. Dies bedeutet, dass pädagogische und therapeutische Wirkungen in die Diagnose mit einfließen. Diese Tatsache mag die Diagnostik zugleich heilsam relativieren.

1943 hat Moor darauf hingewiesen, dass das Ausklammern des Diagnostikers in der Untersuchungssituation der pädagogischen Psychologie unzulässig sei. Moor betont weiter, dass das Ausklammern nicht nur unzulässig sei, sondern auch einen Verlust an diagnostischen Möglichkeiten bedeute. Der Autor vertritt weiter die Meinung, dass erst durch eine Berücksichtigung sämtlicher möglicher Begegnungsarten eine vollständige Auswertung der faktisch bestehenden Erfassungsmöglichkeiten gewährleistet werde. (ref. bei Ochsner, S.84). Wesentlich scheint uns, dass wir uns bewusst machen, dass wir eine pädagogisch-psychologische Diagnostik betreiben und versuchen, die Einflüsse der Interaktion in Rechnung zu stellen. Uslar, referiert bei Imoberdorf ("Die diagnostische Situation"), führt aus, dass der Psychologe sich nicht aus der Psychologie eliminieren lasse. Man habe es in

jeder psychologischen Untersuchung und Beurteilung zu tun als lebendiger Mensch mit einem lebendigen Menschen, und es sei gerade diese Lebendigkeit, die das Psychische ausmache. (S.22). Moor meint, dass der Diagnostiker seine Rolle als Erwachsener und Erzieher nicht durch eine künstliche Einwirkungsabstinenz verleugnen solle und könne, sondern er soll sie vielmehr zu diagnostischen Zwecken einsetzen. (Ochsner, a.a.O., S.85). - Unsere Erfahrung in der alltäglichen Praxis zeigt, dass die Diagnostik, die sich unter pädagogischen Gesichtspunkten vollzieht, sinnvoll und verantwortbar ist, weil sie sich in kind- und situationsadäquates pädagogisches Handeln umsetzen lässt. - Imoberdorf zitiert Erwin Straus und sagt, dass es nicht darum gehe, den Psychologen auszuschalten, sondern ihn richtig einzuschalten. (S.3). Es stellt sich die Frage - gerade weil der personale Bezug in Uebertragung und Gegenübertragung sich in hohem Masse auswirkt - wie die Kontrollierbarkeit der Interaktionen gewährleistet sein könne. Wir möchten hervorheben, dass der Diagnostiker sich permanent in Selbstkritik übe und so lerne, die Variablen der Kommunikationsprozesse, welche in der Diagnostik geschehen, zu durchschauen, zu ordnen und adäquat in die Beurteilung miteinzubeziehen.

Uns beschäftigt nun noch die Frage der Diagnose in bezug auf den Gesamtlebenslauf des Probanden. Wie ist eine Diagnose, gestellt in einem bestimmten Alter der Kindheit, zu verantworten, wenn wir Beurteilungen geben, welche Folgen haben können über die Testsituation hinaus; z.B. für die weitere Schullaufbahn? - In diesem Zusammenhang sehen wir die Ausführungen von Imoberdorf als wesentliche Hilfe. In seinem Buch führt er u.a. aus, dass der Diagnostiker Situationen provoziere, die günstige Perspektiven ermöglichen sollen, in denen ein Proband sich zeigen und darstellen könne. Imoberdorf versteht Diagnostik als Situationsdiagnostik. Der Mensch dürfe nicht nur gesehen werden als ein Wesen mit gewissen Fähigkeiten oder mit verschiedenen Eigenschaf-

ten. Das "auf der Welt sein" und das "Sein in Situationen" bezeichne nicht eine Eigenschaft des Menschen, sondern eine fundamentale Seinsweise. Eine Untersuchungs- oder Beratungssituation, die sich über wenige Stunden erstreckt, umfasst nur einen winzigen Ausschnitt aus dem Leben eines Menschen. Entscheidend für unsere Frage der Verantwortbarkeit erscheinen uns die weiteren Ausführungen des Autors. Er schreibt, dass dennoch in dem kurzen Zeitabschnitt einer Testsituation entscheidende Situationen aus der Vergangenheit eines Probanden aufleuchten. Wenn es stimmt, wie Imoberdorf weiter ausführt, dass die verschiedenen Testsituationen gleichsam den Probanden in seiner Welt repräsentieren und Aufschluss geben über sein Weltverständnis, über die Art und Weise, wie er sich in seiner Welt bewegt, über seinen Lebensstil, läge in schulpyschologischer Diagnostik eine Chance, in der Sinn, Effizienz und Verantwortbarkeit impliziert wäre. (a.a.O., S.4/5). Im gleichen Buch zitiert Imoberdorf Uslar, welcher die für unsere Frage bedeutende Aussage macht, dass die Welt zugleich immer auch die Bühne unseres Handelns sei, die Situation, die wir gestalten und die uns bestimmt. Unser Auf-der-Welt-Sein ist stets ein Sein in Situationen. (S.8/9).

Aus dem weiten Gebiet der Diagnostik soll noch die Problematik der Testvalidität kurz überdacht werden. Wir lassen uns dabei wieder leiten von den Ausführungen Imoberdorfs in seinem schon erwähnten Werk. Der Autor spricht zuerst von der differentiellen Validität. Der Terminus meint eine Spezifizierung im Anwendungsbereich in bezug auf eine bestimmte Population. Weiter unterstreicht Imoberdorf die Tatsache, dass ein Test valide sei für die Beurteilung auf relativ eng umgrenzte Situationen hin oder für die Beantwortung einiger begrenzter Fragestellungen. Der Autor führt aus, dass ein Validitätskoeffizient kein unveränderliches Wertprädikat sei, weil er sich immer auf ganz bestimmte Situationen, in denen er gewonnen wurde, beziehe. Wenn

diese Situationen sich wesentlich ändern, könne er seine Gültigkeit verlieren. (Imoberdorf, a.a.O., S.28).

An dieser Stelle möchten wir Ochsner zitieren. In seinem Buch "Integrierte Schulpsychologie" meint er, dass für eine bestimmte Fragestellung ein im allgemeinen wenig zuverlässiger Test einen guten praktischen Nutzen haben könne, wenn er dazu diene, Verifikationen oder Falsifikationen von Untersuchungshypothesen zu ermöglichen. (S.78).

Merz, referiert bei Imoberdorf, sagt, dass jeder praktisch tätige Diagnostiker in seinem Arbeitsbereich ein Forscher bleiben müsse. Tests können den Diagnostiker nie von seiner letztlich persönlich zu verantwortenden Stellungnahme befreien; sie sind aber sehr nützliche und wertvolle Hilfsmittel in der Hand des kritischen Fachmannes. (S.29). - Wir identifizieren uns mit dieser Feststellung Imoberdorfs und möchten an einem Beispiel zeigen, wie wir unsere Verantwortung wahrzunehmen versuchen.

Vorerst möchten wir festhalten, dass wir die Untersuchung, wie wir schon weiter oben andeuteten, eingebaut sehen in einen Lebensabschnitt, in einen Beobachtungsverlauf. Schon vor der eigentlichen Untersuchung im Zimmer des Schulpsychologen werden auf Grund von Beobachtungen in der Familie und im Schulzimmer Hypothesen formuliert. Sie erlauben eine problemorientierte Diagnostik. Cronbach und Gleser (ref. bei Ochsner, a.a.O., S.78) sprechen von einer sequentiellen Strategie und meinen damit ein schrittweises Vorgehen in bezug auf die Auswahl der Untersuchungsmittel. Dieses Vorgehen erlaubt auch die Ueberprüfung von verschiedenen, im Laufe der Untersuchung formulierten Hypothesen. Nach der Untersuchung hat der Psychologe verschiedene Daten mosaikartig in der Hand. Es geht nun darum, in einer Vorbereitungsphase durch Intuition und Zusammenschau Schwerpunkte und Aspekte verschiedener Intensität im "Bilde" des untersuchten Kindes zu erkennen. An der "Gestaltung" dieses Bildes arbeiten

Eltern, Lehrer und eventuell andere Bezugspersonen mit. Testresultate werden in Beziehung gesetzt zur "Realität" der Familie und der Schule. Nicht selten werden untersuchte Kinder während des Unterrichtes beobachtet, um in der Untersuchung und im Beratungsgespräch erarbeitete Hypothesen noch einmal überprüfen zu können. Die Ausweitung der diagnostischen Arbeit auf die Schulsituation involviert zugleich die Möglichkeit, das "medizinische Modell", nach dem Problemenur auf individuelle Merkmale der Schüler zurückgeführt werden, zu Gunsten des "Interaktionsmodells", (R. Kormann, "Psychologie in Erziehung und Unterricht", 1978), nach dem auch die ausserindividuellen Bedingungen der Schwierigkeiten mit berücksichtigt werden, zu relativieren. - Ein weites Arbeitsfeld ergäbe sich in diesem Zusammenhang durch Einbezug der Lehrer, die einen wesentlichen Bedingungsfaktor für Verhaltens- und Leistungsprobleme von Schülern darstellen können.

Eine Hypothesen- oder Befundüberprüfung findet schon durch Vergleich der einzelnen Testresultate statt. Ein Knabe, (Wolfgang), gibt ein Zulligerprotokoll mit auffallender Variationsbreite. Die V-Antworten fehlen beinahe. An ihre Stelle treten Originalantworten, aber auch unkontrollierte FbF-Deutungen. Im Gespräch mit dem Kind und den Eltern tritt vor allem der starke Wunsch nach Akzeptiertsein hervor. Mit Hilfe der Originalantworten und durch Vermeidung der Vulgärdeutungen möchte Wolfgang etwas Besonderes leisten, um zu gefallen. Im Satzergänzungstest werden diese Vermutungen (Hypothese) bestätigt. Wolfgang sagt z.B. den Satz: Ich hoffe...dass meine Eltern mich immer gern haben. Ich bin froh...dass ich so liebe Eltern habe, etc.. Um die Eltern ja nicht zu enttäuschen und zu kränken, hält der Knabe seine Aggression zurück. Das zu angepasste Verhalten zeigt sich auch im "Wartegg". In Bild 3 zeichnet Wolfgang einen fleissig arbeitenden Schüler auf der Schulbank. In Bild 5, wo die Antriebsstärke zum Ausdruck kommen sollte - (Wolfgang verfügt über

grosses Energiepotential) -, zeichnet der Knabe eine Zündholzschachtel mit einer Kirche darauf. Zwei Zündhölzchen brennen schon. Hier zeigen sich, wie im Zulliger, zwei Komponenten; einerseits das Feuer und das Spiel mit dem Feuer, andererseits die Kirche als Symbol des kontrollierenden Gewissens, das den Knaben dazu drängt, sich zurückzunehmen in die Rolle des gehorsamen, gefälligen Kindes.

Trotz des Testinstrumentariums und der angedeuteten Ueberprüfungsmöglichkeit sind wir uns bewusst, dass sich "die Wirklichkeit des Probanden nie völlig in Worte fassen lässt". (Imoberdorf, S.94). Unser Gegenüber ist immer noch anders als wir glauben, festgestellt zu haben.

Unsere Ueberzeugung und Erfahrung stimmt mit der Darstellung Imoberdorfs überein, nach der jedes diagnostische Urteil über einen Menschen, das mehr sein will als eine vorläufige Hypothese, eine Ungerechtigkeit sein könne, da es Ansichten, aus einseitigen Perspektiven gewonnen, verabsolutiere und damit den Beurteilten in seinem Spielraum und in seinen Möglichkeiten gleichsam einschränke und festlege. Wir zitieren den Ausspruch Bernard Shaws, der einmal gesagt haben soll, der einzig anständige Mensch, den er kenne, sei sein Schneider, der jedesmal, wenn er zu ihm gehe, neu sein Mass nehme. (Imoberdorf, S.94).

IV. ZUR FRAGE DER BERATUNG IM RAHMEN

DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Im Grunde genommen ist jede Diagnose ätiologisch, manchmal primär gegenwartsbezogen und prognostisch, auf einen späteren Zustand und zukünftiges Verhalten, ausgerichtet. - Die diagnostische Arbeit wird in dem Masse wirksam, als sie auf die im Untersuchungsauftrag dargelegte Problemstellung zu antworten vermag. Im Rahmen der schulpsychologischen Praxis ist die Beratung das wichtigste Mittel zur Verwirklichung von, aus der Diagnose resultierenden, Problemlösungsvorschlägen. Mit Ochsner halten wir fest, dass die Beratung in allen ihren Formen nach der psychologischen Abklärung "die zweite schulpsychologische Haupttätigkeit" darstellt. (Ochsner, a.a.O., S.86).

Die Beratung in der Schulpsychologie bezieht sich primär auf Unterrichts- und Erziehungsfragen, die im Rahmen der Schule aktuell werden; sie muss aber die Gesamtsituation des Kindes, also auch den familiären Bereich, mit einbeziehen, wenn sie wirksam werden soll. Dieses ganzheitliche Verständnis schliesst nicht aus, dass im einzelnen Fall mehr ein Schul- und Unterrichtsproblem oder mehr ein Erziehungsproblem im Vordergrund steht. -

Die Definition des Begriffes müsste, je nachdem, ob Beratung aus psychoanalytischer, gesprächstherapeutischer, verhaltens-therapeutischer oder pädagogisch-heilpädagogischer Sicht geschieht, modifiziert werden. -

Allgemein könnte man sagen, dass es in der psychologischen Beratung um eine "Problemlösungshilfe" (Ochsner, S.87) eines Beraters an einen Ratsuchenden geht. Differenzierter und umfassender ist die Formulierung von H. Bommert und U. Plessen: "Beratung bedeutet allgemein die wissenschaftlich fundierte Klärung und Beeinflussung individuellen menschlichen Verhaltens

mit dem Ziel der Behandlung und Prophylaxe von Fehlentwicklungen. Dazu werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie, Soziologie, Medizin oder Pädagogik in der Praxis genutzt." ("Psychologische Erziehungsberatung", S.11/12).

In dieser Umschreibung können verschiedene Möglichkeiten von Beratungsinterventionen eingeordnet werden; von der primär pädagogischen bis zur psychoanalytischen, die vor allem bei schweren neurotischen Störungen indiziert ist und in den meisten Fällen an entsprechende Therapeuten delegiert wird. Dem Schulpsychologen fällt dabei die Aufgabe zu, den betreffenden Klienten für eine länger dauernde Therapie zu motivieren. - An dieser Stelle soll nun auf zwei Aspekte hingewiesen werden. Wir machen in unserer Beratungspraxis die Beobachtung, dass die Ausrichtung an einem einzigen Modell den verschiedenen Ratsuchenden mit den je verschieden akzentuierten Problemen nicht gerecht werden könnte. Es müsste so eine Einschränkung der beraterischen Handlungsmöglichkeiten in Kauf genommen werden. - Die schon zitierten Autoren Bommert und Plessen schlagen darum für die Beratungstätigkeit ein Prozessmodell, welches durch ein fortlaufendes Ineinandergreifen verschiedenster Prozesse und Methoden der Informationserhebung und -verarbeitung, der Zieldefinition, des Einsatzes von Modifikationselementen und der Evaluation charakterisiert ist, vor. (Vergl. Abb. 8, S.40). Betont wird ein person- und problemorientiertes Vorgehen, welches durch Integration verschiedener Ansätze möglich wird. -

Unsere Erfahrungen zeigen, dass oft in ein und demselben Beratungsgespräch vom Klienten verschiedene Gesichtspunkte - pädagogische, psychoanalytische, gesprächstherapeutische im Sinne von Rogers, verhaltenstherapeutische, u.a. - eingebracht und vom Berater berücksichtigt werden müssen. - Zum zweiten weist also die Mehrdimensionalität auch darauf hin, dass im Beratungsgeschehen therapeutische und pädagogische Interventionen - bei aller Verschiedenheit in der Strukturierung und

in bestimmten Ziel- und Schwerpunktsetzungen - sich überschneiden und zusammenwirken. - Man könnte auch sagen, dass in primär therapeutischen Prozessen pädagogische und in primär pädagogischen Interaktionen therapeutische Elemente, wie Uebertragung, Gegenübertragung, Widerstand, Projektion, Substitution, Sublimierung, u.a., mit entsprechenden therapeutischen Wirkungen, Eingang finden. - In dieser Tatsache liegt u.E. mit ein Grund dafür, dass Ochsner unter die "therapeutischen Verfahren" - unter die Beratungstätigkeit also - pädagogisch-heilpädagogische, psychagogische, psychoanalytische und andere therapeutische Hilfen, subsumiert. (Ochsner, a.a.O., S.103 ff.).

Die Frage des Zusammenwirkens von Pädagogik und Therapie wird auch von R. Cohn diskutiert. Zum ersten grenzt die Autorin die beiden Bereiche schwerpunktmässig gegeneinander ab, indem sie ausführt, dass Psychotherapie der Auflösung fehlgeleiteter und fixierter Strebungen oder dem Erwecken verkümmelter Möglichkeiten diene; Pädagogik beziehe sich auf die Erfüllung und Erweiterung des freien Potentials. (R. Cohn, a.a.O., S.176). - Im weiteren spricht sie von der "pädagogisch-therapeutischen" Intervention und von der Notwendigkeit der Ineinanderführung therapeutischer und pädagogischer Möglichkeiten. - "Pädagogisch-therapeutisch" wird jede Situation, die dem psychisch eingeengten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und zu anderen zu finden, bezeichnet. Die Autorin begründet den formulierten pädagogisch-therapeutischen Ansatz u.a. damit, dass nicht alle Störungen Tiefenstörungen, die auf Kindheitsfixierungen zurückgehen, seien. - Dies bedeutet, dass bei vielen Störungen keine Indikation zur psychotherapeutischen Behandlung besteht. - Es handle sich, so R. Cohn, meist um akute unausgesprochene Stimmungen und Verstimmungen, um Störungen aus Aussenbeziehungen oder gerade Geschehenem. (S.184). In diesem Zusammenhang wird weiter ausgeführt, dass schon die Tatsache, dass Störungen ausgesprochen werden, Erleichterung bringe, wenn dies in

einer Atmosphäre des Verstehenwollens geschehe. (R. Cohn, a.a.O., S.185). -

Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Verbalisierung von Problemen und Gefühlen in vielen Fällen kathartische Wirkungen hat, was in Folgegesprächen dazu führt, dass der Klient fähig wird, bestimmte Probleme selbst-bewusst konstruktiv - auf emotionaler und kognitiver Ebene - zu bearbeiten und die Situationen des Alltags bewusster zu gestalten. -

Die Intentionen R. Cohn's berücksichtigen die grosse Zahl psychischer Störungen breiter Bevölkerungsschichten, die sich keine Psychotherapie leisten können. - Der Pädagogik überbindet die Autorin in diesem Zusammenhang eine wichtige Verantwortung und Funktion, wenn sie schreibt, dass Pädagogik die Kunst sei, Therapien antizipierend zu ersetzen. (S.176). -

Wir heben noch einmal hervor, dass die pädagogisch-therapeutische Intervention nicht als "Notlösung" aufgefasst werden darf, sondern für viele Schwierigkeiten und Störungen die indizierte Massnahme darstellt. - An dieser Stelle sei schliesslich auf Ausführungen von C. Rogers hingewiesen. Er beschreibt seine Methode dahin, dass sie auf eine Reihe direkter Kontakte mit dem Individuum ausgerichtet sei mit dem Ziel, ihm bei der Aenderung seiner Einstellungen und seines Verhaltens zu helfen. ("Die nicht-direktive Beratung", S.17). - Hier wird die grundsätzliche Eigenverantwortung des Klienten für sich und die Lösung seiner Probleme betont. Bommert nimmt die Gedanken Rogers' auf, indem er zum Ausdruck bringt, dass der Berater als unterstützende Person verstanden werde, dessen helfende Massnahmen kein Ersatz für verantwortliche Eigenaktivität des Klienten sein können und sollen. Es gehe vielmehr darum, dass die Klienten möglichst frühzeitig wieder ohne Hilfe des Beraters auskommen. (S.7). - Beizufügen ist, dass sich die Beratung in bezug auf jüngere Kinder über deren erwachsene Bezugspersonen vollzieht. -

Der Hinweis auf direkte pädagogische oder pädagogik-nahe Inter-

ventionen in der Beratungssituation war uns ein Anliegen, weil sie im Rahmen der schulpсихologischen Praxis am häufigsten zur Anwendung kommen. - Die Hauptgründe für diese Schwerpunktsetzung liegen u.a. in der engen Bezogenheit zur Schule und damit zu schulpädagogischen und didaktischen Fragestellungen, aber auch in der zeitlichen Beschränkung schulpсихologischer Beratung, die sich - in bezug auf das Beratungsgespräch - in vielen Fällen auf eine oder zwei Konsultationen konzentrieren muss. Es geht dabei also sozusagen um "punktuelle" Beratung, welche den Klienten dazu befähigen muss, sich in kurzer Zeit selbständig mit sich selbst und den Anforderungen des Alltags auseinanderzusetzen. - Allerdings kann beigelegt werden, dass jeder Ratsuchende die Möglichkeit hat, auf Wunsch sich wieder für ein Gespräch zu melden, um an bestimmten Problemen oder aktuellen Schwierigkeiten weiterarbeiten zu können. Der Schulpсихologe nimmt damit die wichtige Aufgabe einer begleitenden Beratung, welcher in Zukunft noch mehr Raum geschenkt werden sollte, wahr. -

Interessant ist in solchen Gesprächssequenzen die schon früher erwähnte Tatsache, dass die erwachsenen Ratsuchenden manchmal ihre aktuellen Schwierigkeiten, partiell wenigstens, mit frühkindlichen Erlebnissen und Fixierungen in Verbindung bringen, was dazu führt, dass tiefenpsychologische Gesetzmässigkeiten - unter der Wirkung der Uebertragung und des Bedürfnisses zur Wiederholung von Gefühlserlebnissen - dem Gesprächsverlauf Inhalt und Richtung geben. - Am häufigsten werden oedipale Beziehungs- und Rivalitätsprobleme und damit verbundene Identitäts- und Rollenkonflikte und - vor allem bei depressiv reagierenden Klienten - die Trauer über frühkindliche Verlassenheitserlebnisse, zur Sprache gebracht. Bei beiden artikulierten Problembereichen wird die Wiederbelebung und der Versuch zur Verarbeitung verletzter Gefühle am deutlichsten sichtbar. - Mit diesen Ausführungen sollte noch einmal auf tiefenpsychologische Prozesse, die vor allem in einer Gesprächsfolge, in einer Kurz-

beratung also, zur Auswirkung kommen können, hingewiesen werden. -

Wir haben schon betont, dass im Rahmen der schulpyschologischen Praxis oft "nur" die punktuelle Beratung möglich ist. - Die Intentionen der oben zitierten Autoren tragen der punktuellen Beratungssituation durch die Betonung möglichst baldiger Eigenverantwortung und Eigenaktivität und durch den Einbezug der Pädagogik, welcher in den familiären und schulischen Interaktionen der grösste Einfluss zukommt, Rechnung. - Dass die punktuelle schulpyschologische Beratung effiziente Wirkungen nicht auszuschliessen braucht, mag auch durch das Prinzip der Homöostase mitbegründet sein. Der Begriff bezeichnet die Tatsache, dass alle Organismen gegenüber den sich verändernden Lebensbedingungen die Tendenz zeigen, das von ihnen erreichte Gleichgewicht zu erhalten oder wieder herzustellen. (Dorsch, S.179). Es wird also versucht, Störeinflüsse zur Aufrechterhaltung eines Gesamtgleichgewichtes auszuschalten. - A. Freud spricht in diesem Zusammenhang von, dem Organismus innewohnenden, Kräften und Heilungstendenzen, die auf die Herstellung eines psychischen Gleichgewichtes gerichtet seien. ("Wege und Irrwege", S.34). -

Im weiteren machen wir in der schulpyschologischen Praxis die Erfahrung, dass bei vielen Ratsuchenden - Eltern, Lehrern, Schülern - ein Hauptthema, resultierend aus der Diagnose und dem, was der Klient ins "Hier und Jetzt" der Beratungssituation mit einbringt, formuliert und bearbeitet werden kann. - Durch positive Reflexion dieser artikulierten Hauptproblematik, in welcher der "Umgang mit den Gefühlen" am häufigsten thematisiert wird, wird eine Relativierung anderer, im Umfeld liegender Probleme möglich, was eine positive Generalisierung einzuleiten vermag. Durch die eintretende Entlastung verstärkt sich die Fähigkeit zur selbständigen Bearbeitung der aktualisierten Problematik und anderer auftretender Schwierigkeiten.

Auch diese "Methode" spricht für die Berechtigung und Effizienz der Kurzberatung. Das angedeutete therapeutische Vorgehen korrespondiert u.E., mindestens ansatzweise, mit der von David H. Malan beschriebenen Fokaltherapie. Der Autor führt u.a. dazu aus, dass es in der Interaktion der Fokaltherapie darum gehe, dass der Patient Material anbiete; dem Psychologen falle die Aufgabe zu, einen Fokus, den er wiederum dem Patienten anbieten könne, zu formulieren, um diesen gemeinsam mit dem Ratsuchenden bearbeiten zu können. (D.H. Malan, "Psychoanalytische Kurztherapie", S.272).

Die mögliche Effizienz der punktuellen Beratung unterstreicht schliesslich - im Sinne des homöostatischen Prinzipes - auch K. Siegfried, wenn er sagt, dass durch Ausschaltung störender Faktoren oft erstaunliche Wirkungen - in kurzer Zeit schon - auf die Gesamtsituation des Klienten eintreten können. ("Erziehungsberatung und Schulpsychologie", S.33).

Nach unseren Erfahrungen werden in vielen Fällen, wie auch unter dem Thema der Diagnostik angedeutet, schon in der Untersuchungssituation therapeutische Prozesse wirksam. Viele Schüler erleben die Untersuchung als Standortbestimmung, Orientierungshilfe und als positive Selbsterfahrung, in welcher sie zu einem alternativen und modifizierten Selbstbild und in der Folge zu einem anderen, dem neuen Selbst-Bewusstsein entsprechenden Verhalten, welches sich gerade auch im Leistungsbereich auszuwirken vermag, gelangen können.

Wir erinnern uns an einen Knaben mit beträchtlichen Schwierigkeiten im Rechnen, vor allem in Prüfungssituationen. - Die Projektivtests wiesen u.a. auf eine Autoritätsproblematik in der Beziehung zum Vater, der vom Kinde in bezug auf schulische Leistungen stark fordernd erlebt wurde, hin. In der Testsituation wurde es auf Grund der positiven Uebertragung zum Versuchsleiter für den Schüler möglich, zur Leistung und damit auch zur

mathematischen Anforderung, welche im Rahmen des Intelligenztestes gestellt war, eine positivere Einstellung zu gewinnen. - Im Rahmen der temporär begrenzten Untersuchungssituation erlebte sich der Knabe in der Beziehung zum Rechnen positiv und konnte in der Folge das Fach Rechnen auch in den schulischen Situationen positiv besetzen. - Die rechnerischen Leistungen verbesserten sich zusehends und blieben konstant gut. U.E. liegt ein wichtiger Grund - neben der Uebertragungswirkung - für dieses veränderte Verhalten des intelligenten Schülers darin, dass er das Fach Rechnen aus der Beziehungsproblematik und damit aus dem blockierenden Konfliktbereich "herauszulösen" vermochte, was es ihm ermöglichte, sich freier und zielbewusster mit den mathematischen Forderungen auseinanderzusetzen. - Wir sind uns bewusst, dass verschiedene, auch uns nicht bewusste Faktoren, sicher auch das Beratungsgespräch mit den Eltern und dem Lehrer, die Verhaltensänderung des Kindes mitbewirkten. - Es sollte nur darauf hingewiesen werden, dass sich auch im Rahmen der Diagnostik therapeutische Prozesse artikulieren können.

In unseren Ausführungen haben wir versucht, auf Gesichtspunkte der Beratungstätigkeit im Rahmen der schulpsychologischen Praxis hinzuweisen. Wichtig erschien uns die Betonung des Zusammenwirkens von pädagogischen und therapeutischen Interventionen, weil dadurch ein breites Spektrum möglicher Einflussnahmen angesprochen ist, ein mehrdimensionales "pädagogisch-therapeutisches Instrumentarium" (Cohn, a.a.O., S.176), welches vom Berater in einer Haltung der Offenheit und Flexibilität, durch Orientierung an der persönlichen Situation des Ratsuchenden - unter Berücksichtigung der vorwiegend punktuellen Beratungssituationen - zur Anwendung gebracht werden soll. -

Zur Illustration des Zusammenwirkens pädagogischer und therapeutischer Interaktionen sei noch ein von Zulliger beschriebenes

Beispiel erwähnt. Es geht darin um ein daumenlutschendes Mädchen, dessen Behandlung - vom Therapeuten in Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt - sich über einige Wochen hinzog. - Die therapeutischen Intentionen fanden dadurch Beachtung, dass dem Kinde durch Puppenspiele die Identifizierung mit seiner Mutter erleichtert wurde. Der "daumenlutschenden" Puppe gegenüber nahm das Mädchen Mutterfunktionen wahr und versuchte, "seinem Kind" das Lutschen abzugewöhnen. Als diese trotz "Strafen" die schlechte Gewohnheit nicht lassen konnte, intervenierte die Mutter mit dem pädagogisch-(therapeutischen) Hinweis: "Mach es Ella - so hiess die Puppe - vor." - In der Folge konnte das Kind - Ella zuliebe - das Opfer bringen und auf das Daumenlutschen verzichten. Das Mädchen lernte es, sich so zu verhalten, wie man sich als Mutter verhält, der das Daumenlutschen schlecht anstehen würde. - Indem es sich der Mutter angeschlossen, war es seelisch reifer geworden und hatte damit auch schon vom oralen Modus des Daumenlutschens Abstand genommen. - Zusammenfassend hält Zulliger fest: "Erziehen heisst, einen natürlichen seelischen Entwicklungsprozess auf dem Wege geeigneter Massnahmen - pädagogischen und therapeutischen - erleichtern oder in Fluss bringen, ohne dem Kinde Gewalt anzutun." (H. Zulliger, "Schwierige Kinder", S.175).

Abschliessend weisen wir darauf hin, dass durch weitere Reflexion der Beratungsprozesse und deren katamnestischer Ueberprüfung, neue oder potentiell schon vorhandene modifizierte beratende Handlungsmöglichkeiten in der besonderen Situation der schulpsychologischen Praxis aktualisiert werden könnten und sollten. -

•

V. PROBLEMBEREICH DER ANGST

Das Thema "Angst" spielt in jeder Beratungstätigkeit eine zentrale Rolle. Von den in den letzten Jahren rund 2000 untersuchten Kindern ist uns keines begegnet, das nicht in irgendeiner Form oder in irgendeinem Bereich Angstbereitschaft gezeigt hätte. Diese Beobachtung führt uns zur Annahme, dass Angst zu unserem Leben gehöre. In immer wieder neuen Modifikationen begleitet sie uns von der Geburt bis zum Tode.

An dieser Stelle möchten wir grob unterscheiden im Sinne tiefenpsychologischer Erkenntnisse zwischen Realangst und irrationalen Ängsten. Bei der Realangst handelt es sich um gefährliche Situationen, die von aussen auf uns zukommen und denen wir durch zweckentsprechende Innervationen, durch Flucht oder durch Aggression, begegnen können. Der Realangst verdanken wir eine grosse Anzahl von Erfindungen und Entdeckungen, die zum Schutze des Lebens eingesetzt werden. Die irrationalen Ängste, im Sinne des Instanzenmodells von Freud, sind weniger fassbar und dem direkten Angriff weniger zugänglich.

Die Angst gehört zu unserem Dasein in dieser Welt. Wir können versuchen, Gegenkräfte zu entwickeln. In jedem - auch nur einigermaßen - gesunden Menschen finden sich Energiepotentiale, die zur Auseinandersetzung mit der Angst drängen. - Wir kennen allerdings auch die lähmende Angst, die in ihrer Intensität den Handlungsspielraum so stark einengt, dass sich nur die Flucht in die Krankheit oder in den Tod als Alternative anzubieten scheint. - Das Ziel positiver Auseinandersetzung mit der Angst sehen wir nicht in der Furchtlosigkeit. Wir würden Furchtlosigkeit mit Skepsis betrachten, weil sie nur für gewisse, individuelle Bereiche einer bestimmten Persönlichkeit Geltung haben kann. Auch bei einem Menschen, der vorgibt, überhaupt keine Angst zu haben, furchtlos zu sein, entdecken wir starke, zum Teil verdrängte Ängste. In unserem Erfahrungsbereich werten

wir Furchtlosigkeit eher als Angstabwehr im Sinne einer neurotischen Reaktion. Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass jeder Mensch seine persönlichen individuellen Formen der Angst erlebt. Die Angst hat persönliche Prägung und hängt zusammen mit Anlage, Umwelt und individueller Entwicklungsgeschichte. In diesem Zusammenhang sehen wir auch die verschiedenen individuellen Intensitäten von Ängsten. Allen Menschen gemeinsam ist aber, wie erwähnt, das Erlebnis der Angst. - Die schon erwähnten Gegenkräfte sehen wir wie Riemann ("Grundformen der Angst", S.7) z. B. im Vertrauen, im Mut, im Glauben, in der Erkenntnis, in der Sicherheit, in der Macht, in der Hoffnung, in der Demut und in der Liebe. Diese Kräfte können uns helfen, Angst anzunehmen, mit der Angst zu leben, uns mit ihr auseinanderzusetzen, sie zu besiegen. Das Annehmen und das Meistern der Angst bedeutet einen Entwicklungsschritt, lässt uns ein Stück weit reifen. Die Überwindung einer Angstschranke erfüllt uns mit Genugtuung, positivem Selbstgefühl und stärkt den Mut, in neue, grössere Lebensräume zu schreiten. Die genannten positiven Kräfte vermögen ein Gegengewicht zu bilden zur Bereitschaft, der Angst auszuweichen, sie zu vermeiden oder durch andere Abwehrmechanismen ins Unbewusste zu verdrängen. Das Ausweichen vor der Angst und vor der Auseinandersetzung mit ihr hemmt die Weiterentwicklung, führt zur Stagnation und lässt uns in dem Bereich kindlich bleiben, in dem wir eine Angschwelle nicht überschreiten. - Im Rahmen unserer Arbeit werden wir der Angst vor der Schule und in der Schule besondere Aufmerksamkeit schenken müssen. Wir möchten vorderhand festhalten, dass die Schule im Leben des Kindes einen sehr breiten Raum einnimmt. Auf sehr weiten Wegstrecken prägt sie den werdenden Menschen. Sie und ihre erwachsenen Vertreter tragen die Verantwortung, neue, primär mit der Schule im Zusammenhang stehende Ängste zu vermeiden und Angstbereitschaften durch Unterstützung von Auseinandersetzungsfähigkeit zu reduzieren. Unsere Beobachtungen gehen dahin, dass Schulängste ihren Ursprung nicht nur

in der Schule haben. Die hier auftretenden und sich manifestierenden Aengste müssen wir im grösseren Zusammenhang eines bestimmten Individuums sehen. Die persönliche Lebens- und Lerngeschichte spielt für die verschiedenen zum Ausdruck kommenden Aengste eine wesentliche Rolle. Trägt also die Schule nicht die Verantwortung für in ihrem Bereich auftretende Aengste? Die Schule kann sich dieser Verantwortung nicht entziehen, auch wenn die Ursachen für die Aengste mehrdimensional sind, also durch familiäre und individuelle Prägung mitbedingt sind. Die Schule darf sich nicht sozusagen als feste Institution mit bestimmten Normen darstellen, Normen, denen ein Kind genügen muss, wenn es nicht an dieser Schule und ihren Erwartungen scheitern soll. Wenn Schule für das Kind einen so breiten Raum einnimmt, und wenn Angst in so starkem Masse das Menschsein in verschiedensten Situationen und Begegnungen mitprägt, ist auch die Schule mitverantwortlich für die Aengste des Kindes. Angstreaktionen von Schülern sollten den Lehrer zur Reflexion führen, sollten die Vertreter der Schule dazu veranlassen, auch die Schule in ihrer institutionellen Gegebenheit in Frage zu stellen. Wo diese Selbstbesinnung fehlt, müsste man von einer Schule sprechen, die ihre Zielsetzungen nicht kindzentriert, im Sinne positiver Gesamtentfaltung, abstimmt. Die Schule hätte die Chance verpasst, dem Kinde im Hier und Jetzt durch geeignete Auseinandersetzung mit dem Stoff Gelegenheit zu bieten, Schwierigkeiten zu überwinden und dadurch Entfaltungsspielraum zu gewinnen. - Unsere Erfahrungen stimmen nicht gesamthaft überein mit verschiedenen tiefenpsychologischen Ausführungen, nach denen das Kind auf Grund frühkindlicher Frustrationen negativ fixiert sei und später auftretende Verhaltensschwierigkeiten primär oder nur auf negative frühkindliche Erlebnisse zurückzuführen wären. Unsere Auffassung geht dahin, dass wir in früher Kindheit gegebene Verhaltensmodelle beobachten, die auf höherer Ebene, auf einer späteren Entwicklungsstufe, durch entsprechende Verhaltensmodelle korrigiert, verändert oder ersetzt

werden können. In diesem Sinne bietet sich der Schule Gelegenheit, an der Reduktion von Störungsbereichen mitzuarbeiten. Diese Mitarbeit vollzieht sich im pädagogischen Handeln, das immer auch durch individuell geprägte Interaktionen mitbestimmt wird, sich also nicht durch Methodisierung aus der gemeinten Verantwortung ausklammern kann. Wenn die Schule dieser Verantwortung ausweichen würde, müsste man sich die Frage stellen, ob das Kind zur Erhaltung der Schule da sei oder die Schule zur Gesunderhaltung und Entfaltung des Kindes. Es wird nach unserer Ueberzeugung keine angstfreie Schule geben, so wie es kein angstfreies Leben überhaupt gibt; es wird aber möglich sein, die Schule angstfreier zu gestalten. Dies wird dann möglich sein, wenn die Verantwortlichen bereit sind, ihr pädagogisches Handeln permanent an den Bedürfnissen des Kindes zu reflektieren.

Auf Grund unserer Beobachtungen können wir verschiedene Ängste erwähnen. Oft begegnen uns diffuse Ängste. Das Verhalten der davon betroffenen Kinder ist gesamthaft von Angst geprägt. Der Gesichtsausdruck wirkt ängstlich, unsicher, misstrauisch. In der Umwelt lauern viele Gefahren. Die Angst hat sich sozusagen generalisiert. Die Bewegungen und die Gesamtmimik sind geprägt von Zurückhaltung, Stereotypen und mangelnder Weite. Diese Kinder haben sich auf einen engen Raum zurückgezogen. Im Wartegg-Test z.B. werden in Bild 1 Schneckenhäuser oder Spinnennetze gezeichnet. Ein Kind brachte seine Einengung, seine Gefangenschaft in der Angst in Feld 3 des Wartegg-Testes dadurch zum Ausdruck, dass es einen Vogel im Käfig zeichnete. Dieses Kind spürte das Anspruchsniveau und den Appell zur Expansion nach aussen und vorne, war aber durch die Angst unfähig, aktiv zu werden. Das hier beschriebene Kind litt unter schwerem Bronchialasthma. (Angst hat ja zu tun mit Enge, Einengung, "Luftmangel".) - Oft zeigen Probanden Verlassenheits- und Trennungsängste. Besonders bei Kindern, die in den ersten Lebensjahren

von der Mutter getrennt leben mussten, zeigen sich fast unüberwindliche Ängste und das kaum zu stillende Bedürfnis nach Zuwendung und Geborgenheit. Auffallend ist meistens eine innere Unruhe als Zeichen des Suchens nach Geborgenheit, Wärme und Sicherheit. Wir erinnern uns an ein sehr intelligentes, äusserst unkonzentriertes Kind, das in den ersten zwei Lebensjahren auf die Nähe der Mutter verzichten musste. Der Knabe brachte sein Problem in einer Zeichnung zum Ausdruck. Er zeichnete einen grossen Vogel in einem leeren Raum und bemerkte dazu, dass dieser verzweifelt nach seinem Nest suche, das er nicht finden könne. - Weitere häufig anzutreffende Ängste sind die Erwartungsangst, die Angst vor Enttäuschungen, die Risikoangst, die Beziehungsangst, die Leistungs- und Prüfungsangst, die Angst vor Bestrafung, die Gewissensangst, die Existenz- und Todesangst. Viele der genannten Ängste werden verdrängt und auf neurotischem Wege zu verarbeiten versucht. Bei mehreren Kindern manifestieren sich die Ängste in psychosomatischen Reaktionen oder in Phobien. Wir erwähnen hier einen Knaben, der jeweils vor einem Diktat in der Schule mit sehr starken, von der Mutter verstärkten, Erwartungsängsten reagierte. Sie manifestierten sich in Fiebertemperaturen bis zu 39°. Durch schrittweise Desensibilisierung konnte der Knabe seine Erregungsrustände reduzieren und es lernen, belastenden Situationen angstfreier zu begegnen. - Als weiteres Beispiel nennen wir ein Mädchen (Belinda) mit starken phobischen Ängsten. Durch Projektion entwickelte sich eine Hundephobie. Die ängstliche, verunsicherte Mutter vermochte dem Kind nicht die nötige Sicherheit zur Angstüberwindung zu geben. Der Vater war autoritär und verunmöglichte dadurch Eigeninitiative und Aktivität zur Auseinandersetzung mit der Angst. Dem Kinde bot sich als Alternative die Hundephobie an. Diese nahm so schwere Formen an, dass das Mädchen sich während eines Spazierganges von der Mutter losriss und in den naheliegenden See springen wollte, weil ein Dackel auf die Spaziergänger zutrottete. Die Erziehungsberatung wurde dadurch

unterstützt, dass dem Kind ein kleiner Hund gekauft wurde. Das Mädchen erlebte dadurch schrittweise Desensibilisierung. Ein zweites wichtiges Moment bedeutete das Gefühl der Macht über das Hündchen, in dem sich ja die Angst phobisch manifestiert hatte. Eine weitere Komponente der Angstreduktion sahen wir in den Identifikationsprozessen, durch welche das Mädchen "Züge" und "Manieren" des Hündchens interessant finden konnte, sie lieben lernte, zum Teil übernahm, wie z.B. "kuschelnde Annäherungsbewegungen". In der Folge wurde vieles, was durch seine Fremdheit und Andersartigkeit Angst erregt hatte, bekannt und vertraut. Dass dadurch das Kind fähig wurde, auch andern, größeren Hunden zu begegnen, war nur noch eine Frage der Zeit. - Heute hat das Kind seine Aengste auf ein zu bewältigendes Mass reduziert. Das durch die Heilungsprozesse veränderte Verhalten stellte für das Mädchen zugleich ein Modell dar für später eintretende Situationen mit ähnlichen oder anderen Aengsten. Es spürte etwas von der Durchschaubarkeit der Aengste und den entsprechenden Projektionen und hatte zugleich Lösungsmöglichkeiten als Alternativen zur Verfügung.

Unsere "Angstliste" erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Zur Ergänzung sei eine Darstellung Zulligers aus "Die Angst unserer Kinder", (S.63), gegeben. Er zählt die ihm am häufigsten begegneten Kinderängste auf. Wir möchten beifügen, dass auch hiermit nicht alle "Aengste" genannt sind. In seiner Liste fehlen zum Beispiel die Angst vor der eigenen Aggression, eine Angst also, die unter die Triebängste eingereiht werden könnte und die mit Schuldgefühlen gekoppelten Aengste, die allerdings von den erwachsenen Bezugspersonen in stärkerem Masse artikuliert werden. - Im übrigen glauben wir, dass weitere Nennungen von Aengsten in den schon erwähnten enthalten wären. Eine weitere Auffächerung der Aengste könnte aber für pädagogische und therapeutische Massnahmen Differenzierung und Nuancierung ermöglichen. - Die Bemerkung Zulligers, dass die meisten

Kinder mehr als nur eine Angst hätten, finden wir durch unsere Erfahrungen bestätigt.

Zulliger stellt die häufigsten Kinderängste folgendermassen dar:

Verlassenwerden von der Mutter, den Eltern (63%),
Angst vor:
fremden Leuten, "bösen Menschen" (80%),
Gespenstern, Geistern, Einbrechern (91%),
Autoritäten (82%),
Dunkelheit (Dachboden, Keller, usw.) (49%),
Tieren (Hunde, Wölfe, Pferde, Kühe, Ziegenböcke,
Widder, Schweine, Gänse, Ratten, Mäuse,
Schlangen, Reptilien) (96%),
offenen und geschlossenen Räumen (26%),
Wasser (Wasserscheu) (41%),
Schule, Examen, Klausuren (57%),
Blut, Menstruationsangst (73%),
Körperbeschädigungen, Kastrationsangst (95%),
Angstträume, Pavor nocturnus (81%),
Abort (2%),
Strassen, Brücken, Plätzen (2%),
Gewittern (39%).

Die "Kastrationsangst" möchten wir pädagogisch relevant ausformulieren und erwähnen, dass wir sie in einer grösseren Variationsbreite beobachtet haben als Zulliger, der auf der Freud'schen Theorie aufbaute. Wir würden sie hauptsächlich interpretieren als mangelnde Durchsetzungs- und Selbstbehauptungsfähigkeit, wenig Autonomiebewusstsein, geringes Beharrungsvermögen, etc., verursacht durch beschneidende, autoritäre, wenig kooperative Erziehung. In den Tests bringen die Kinder verschiedene entsprechende Antworten. Im Düss-Fabeln-Test z.B. hören wir bei Fabel 6 relativ oft die Antwort, dass Vater, Mutter

oder eines der Geschwister dem Elephanten den Rüssel abgeschnitten habe. Im Zulliger-Tafeln-Test fallen Defektdeutungen auf und im Columbus fehlt die Lust zur Expansion. Beobachtet man die Gesamtpersönlichkeitsstruktur dieser Kinder, fallen Minderwertigkeits- und Benachteiligungsgefühle, oft in Verbindung mit sensitivem Habitus und der Tendenz zu psychosomatischen Reaktionen, auf. Die Kinder fühlen sich psychisch und physisch benachteiligt und vermögen wenig Energiepotentiale nach aussen zu agieren. Eine positive Selbsterfahrung gelingt so nicht. Die Selbsterfahrung verdeutlicht, dass man etwas nicht hat, was andere haben, dass etwas fehlt. In diesem Zusammenhang mag die "Kastrationsangst" mit dem psycho-analytischen Verständnis korrelieren in dem Sinne, dass sie eine mögliche Modifikation von vielen darstellen könnte. In den meisten diesbezüglichen Fällen sahen wir diese Angst im Sinne Freuds höchstens andeutungsweise und mehr assoziativ. Diese Beobachtungen haben natürlich entscheidende Auswirkungen auf therapeutische und pädagogische Konsequenzen. - Deutlich scheint die "Kastrationsangst" bei Pubertierenden aufzuflackern. In diesem Alter gewinnen, mit einsetzender Geschlechtsreife, die Freudschen Darstellungen an Bedeutung. Das Selbstgefühl verbindet sich mit der Funktionstüchtigkeit des geschlechtlichen "Instrumentariums", aber in noch grösserem Masse mit der körperlichen Tüchtigkeit überhaupt. Eine wichtige Rolle spielt, vor allem bei Knaben, die Körpergrösse und die körperliche Kraft. Immer wieder stellen sie ihr Längenwachstum fest und freuen sich über jeden Zentimeter Wachstumszunahme. Es ergibt sich also auch bei Pubertierenden eine Auffächerung und Differenzierung der "Kastrationsangst"; es geht, kurz gesagt, um die Angst, den neuen Anforderungen im physischen, innerpsychischen und sozialen Bereich, aus Mangel an Durchsetzungspotentialen, nicht genügen zu können, sich nicht behaupten zu können.

Mit diesen Ausführungen berührten wir Aspekte entwicklungspsychologisch bedingter Ängste. Schritte in neue Entwicklungs-

und Lebensräume sind immer auch angstbesetzt.

In seinem Buch "Grundformen der Angst" beschreibt F. Riemann auf sehr eindrückliche Weise verschiedene Formen und Strukturen der Angst: "Angst tritt immer dort auf, wo wir uns in einer Situation befinden, der wir nicht oder noch nicht gewachsen sind. Jede Entwicklung, jeder Reifungsschritt ist mit Angst verbunden, denn er führt uns in etwas Neues, bisher nicht Bekanntes und Gekonntes, in innere oder äussere Situationen, die wir noch nicht und in denen wir uns noch nicht erlebt haben. Alles Neue, Unbekannte, erstmals zu Tuende oder zu Erlebende enthält, neben dem Reiz des Neuen, der Lust am Abenteuer und der Freude am Risiko, auch Angst. Da unser Leben immer wieder in Neues, Unvertrautes und noch nicht Erfahrenes führt, begleitet uns Angst immerwährend. Sie kommt am ehesten ins Bewusstsein an besonders wichtigen Stellen unserer Entwicklung, da, wo neue Aufgaben zu bewältigen oder Wandlungen fällig sind. Entwicklung, Erwachsen werden und Reifen haben also offenbar viel zu tun mit Angstüberwindung, und jedes Alter hat seine ihm entsprechenden Reifungsschritte mit den dazugehörenden Aengsten, die gemeistert werden müssen, wenn der Schritt gelingen soll. Es gibt demnach völlig normale, alters- und entwicklungsgemässe Aengste, die der gesunde Mensch durchsteht und überwächst, deren Bewältigung für seine Fortentwicklung wichtig ist." (S.9/10). Wie im vorliegenden Text ausgeführt, sind die Angstbesetzungen vor Zäsuren im Rahmen der Entwicklung und der Lebensgeschichte besonders auffallend. Als Beispiel erwähnen wir den Schuleintritt und weisen auf die Strukturunterschiede zwischen Klein- und Schulkind hin, wie sie Schenk-Danzinger in ihrem Buch "Entwicklungspsychologie", (S:134), darstellt.

Die Beobachtungen zeigen, dass das Kind im Vorschulbereich starken, individuell verlaufenden, Veränderungsprozessen ausgesetzt ist. Die der Kleinkindheit entsprechende egozentrische Haltung wird mehr und mehr abgelöst durch ein sich der Gruppe

anpassendes Verhalten im intellektuellen und emotionalen Bereich. Die Fähigkeit zum Triebverzicht und zur Triebhemmung erlaubt das Zurückstellen subjektiver Wünsche zugunsten eines Sachbezuges. - Im ganzen gesehen geht es um die Aufgabe eines Weltbezuges, um ein Heraustreten aus einer Sicherheit und um das Wagnis, sich mit etwas Neuem auseinanderzusetzen. - Diese, mit Angst besetzten Risikoschritte in neue Lebensbereiche werden umso besser vollzogen, je mehr sie aus der Geborgenheit, dem Vertrauen und der Hoffnung heraus erfolgen können. Wo diese Kräfte fehlen, gelingt die Bewegung nach vorne nur partiell oder überhaupt nicht.

Besonders starke existentielle Ängste erlebt der Jugendliche in der pubertären Entwicklung. Unter dem Einfluss hormonaler Umstrukturierungen vollziehen sich entscheidende Veränderungen in den körperlichen Funktionen. Intensive Umwandlungsprozesse finden auch im psychischen Bereich statt. Die Ablösung vom familiären Bezugsfeld ist von starker Verunsicherung begleitet und drängt den Jugendlichen zu neuer Identitätsfindung, zu einem Sichwiederfinden, wobei sich oft die Peergruppe als erste Möglichkeit anbietet. - Die innere Unsicherheit ist Kennzeichen des Ueberganges von der kindlichen Gesicherheit in eine neue Gesicherheit des Erwachsenen.

Wir weisen kurz auf den Scenotest eines Pubertierenden hin. Links stellt der Jugendliche die familiäre Geborgenheit dar. Rechts erscheint ein Wald mit einer Schülergruppe. Betont wird die abenteuerliche Unternehmungslust. In der Mitte errichtet der Jugendliche einen schmalen, von zwei hohen Mauern eingefassten Gang, der die linke und rechte Seite der Darstellung miteinander verbindet. Während des Bauens seufzt der Junge: "Ich muss hindurch, es muss sein!" Der hier zum Ausdruck gebrachte innere Kampf, verbunden mit Angst und Spannungen, könnte sozusagen als pubertärer Geburtsvorgang, durch den der junge Mensch aus dem Bereich der Kindheit in den Bereich des jungen

Erwachsenen gelangen soll, bezeichnet werden.

Interessant sind im Entwicklungsspielraum vor dem Schuleintritt die Kinderzeichnungen. Als Hauptthema erscheint immer wieder das Haus. Wir deuten es als Ort der Geborgenheit, der Wärme, des Verweilens, der Sicherheit und des Bleiben Könnens. Kinder, welche unter starken Ängsten leiden, zeichnen geschlossene Häuser, versehen sie oft mit Vorräten und verbalisieren, dass sie nun lange im Hause bleiben können. Im Laufe der Beratungsfolge werden die Zeichnungen oft reichhaltiger; es erscheint zum Beispiel neben dem Haus ein Baum, vielleicht sogar ein Mensch. Diese Tatsache deutet auf die Bereitschaft hin, erste Kontakte mit der neuen Umwelt zu wagen. Die hier beobachtete Verhaltenstendenz sehen wir nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern als typisch menschliche Verhaltensweise, die sich bewegt im Polaritätsspielraum zwischen Verweilen, Verharren, Beharren und dem Loslassen und Weitergehen. - Wir möchten an dieser Stelle noch einmal auf die wichtige Tatsache hinweisen, dass gestörte Mutter-Kind-Beziehung in der frühen Kindheit negative Reaktionsmodelle provoziert, die sich in späteren Trennungssituationen in mangelnder Risikofreudigkeit auswirken können. In dieser Beziehung korrelieren unsere Erfahrungen mit den Ausführungen von Spitz und Remplein (ref. in "Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess", U. Lehr, 1975). Wir ergänzen die Gedanken von Spitz und Remplein mit Ueberlegungen von Heckhausen und Vontobel; denn Wärme und Zuwendung ohne Anspruch wirken verwöhnend und erschweren die Tüchtigkeit zur Realität, so wie intellektueller Anspruch ohne emotionale Wärme entmutigt, lähmt, deprimiert und lebensuntüchtig macht. Wir beziehen uns auf Ausführungen von Jacques Vontobel aus "Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt", (1970). In diesem Werk sind Gedankengänge von Heckhausen mit enthalten. Nach Ueberzeugung der Autoren liegt ein optimaler Grad an Herausforderung darin, dass die Erreichung bestimmter Leistungen in einem Alter

erwartet wird, das der kindlichen Fähigkeit entspricht, die betreffenden äusseren Massstäbe als seine eigenen in sich aufzunehmen. Selbständigkeitserwartungen stellen Herausforderungen dar, die entweder zu gross sein können (also zu frühe Selbständigkeitserwartungen, die nicht kindgemäss sind und das Kind aus der Familie ausstossen) oder zu gering. (Späte Selbständigkeitserwartungen). Die Herausforderung kann also zu gering oder zu hoch sein. Die optimale Herausforderung geschieht in einer mässigen Verunsicherung oder In-Frage-Stellung des Individuums. Der Grad der Problematik ist dann stark genug, das Individuum (oder eine Gruppe) zu aktivieren, aber nicht so stark, dass die Energien der Betreffenden blockiert oder gelähmt werden. Man könnte auch von der Schaffung dosierter Diskrepanzerlebnisse zwischen Ist- und Soll-Lage sprechen. Wie stark Erlebnisse von Verunsicherung und Bedrohung, von einer Isolierung durch Auf-sich-selbst-zurückgeworfen-werden zur Aktivierung oder zur Resignation führen, hängt nicht nur vom Grad der Herausforderung ab, sondern auch von den Verstärkerbedingungen. (Zitiert aus Seminararbeit bei Prof. Widmer über das Thema der Leistungsmotivation, SS74 - SS75). Besonders unterstreichen möchten wir die Hinweise Vontobels, in denen die Wichtigkeit der affektiven Zuwendung, die Freude am Gelingen und das Zeigen von Anerkennung betont wird. - Können die Ausführungen Vontobels über die Leistungsmotivation mit dem Problem der Angst in Zusammenhang gebracht werden? Wir können natürlich die Ängste nicht auf den Leistungsbereich beschränken, sehen aber, dass die Leistungen im weitesten Sinne und in einem enger gefassten Verständnis immer auch mit Angst besetzt sein können und dass Leistungserfolge eine entscheidende Möglichkeit zur Angstbewältigung darstellen.

Bevor wir unsere Ausführungen durch entsprechende Beispiele abschliessen, möchten wir das Thema noch einmal kurz durch Berücksichtigung verschiedener psychologischer Anschauungen theoretisch

zu reflektieren versuchen.

Nach psychoanalytischer Auffassung entstehen durch widerstrebende Triebe und Strebungen Diskrepanzen zwischen persönlichen Ansprüchen und denen der Umwelt. Damit kommt es zu Konflikten. Das Nichterfüllen von Bedürfnissen bedeutet Frustration. Die Angst ist das Signal für die Bedrohung durch den Konflikt. Das Ich versucht, den Konflikt mit Hilfe von Abwehrmechanismen zu lösen und zu überwinden. Diese müssen nicht pathologischer Natur sein; sie können vielmehr im Laufe der Entwicklung notwendige Auseinandersetzung zwischen Individuum und Umwelt darstellen. Neurotische Fehlhaltungen entstehen durch Fixierung eines bestimmten Abwehrmechanismus. Die Angst, die im bedrohlichen Konflikt wurzelt, wird vor allem durch Verdrängung und Regression abgewehrt. - In vielen Fällen finden die hier dargestellten Thesen ihre Bestätigung und führen zugleich zu Initiativen pädagogischen und therapeutischen Handelns.

Die Verhaltenspsychologen und Verhaltenstherapeuten orientieren sich an sichtbaren Verhaltensweisen und bezeichnen eine Störung nicht als Neurose im Zusammenhang eines Entstehungsgefüges nach medizinischem Modell, sondern als erlernte Fehlanpassung. Verhaltensweisen können also, nach verhaltenspsychologischer Auffassung, erlernt und wieder verlernt werden. Die Ursachen, die zu einer Störung führen, sind dabei von zweitrangigem Interesse, weil sie für die Behandlung nicht Voraussetzung sind. (Die angeführten Gedanken sind aus dem Buch von Schwarz/Sedlmayr, "Befreiung von der Neurose", (1971), entnommen.) - Wir möchten uns offen halten für beide Theorien, neigen aber zur Auffassung, dass verhaltenstherapeutische Alternativen Lösungen anbieten, die sich leichter und auf kürzerem Wege "direkter" in realitätsbezogene Gegebenheiten umsetzen lassen.

Wir möchten nun noch einmal auf Riemann zurückkommen und seine Überlegungen über die Grundformen der Angst kurz skizzieren. Auf sehr eindrückliche Weise stellt der Autor vier Grundformen der Angst dar. Er betont, dass andere mögliche Ängste letztlich

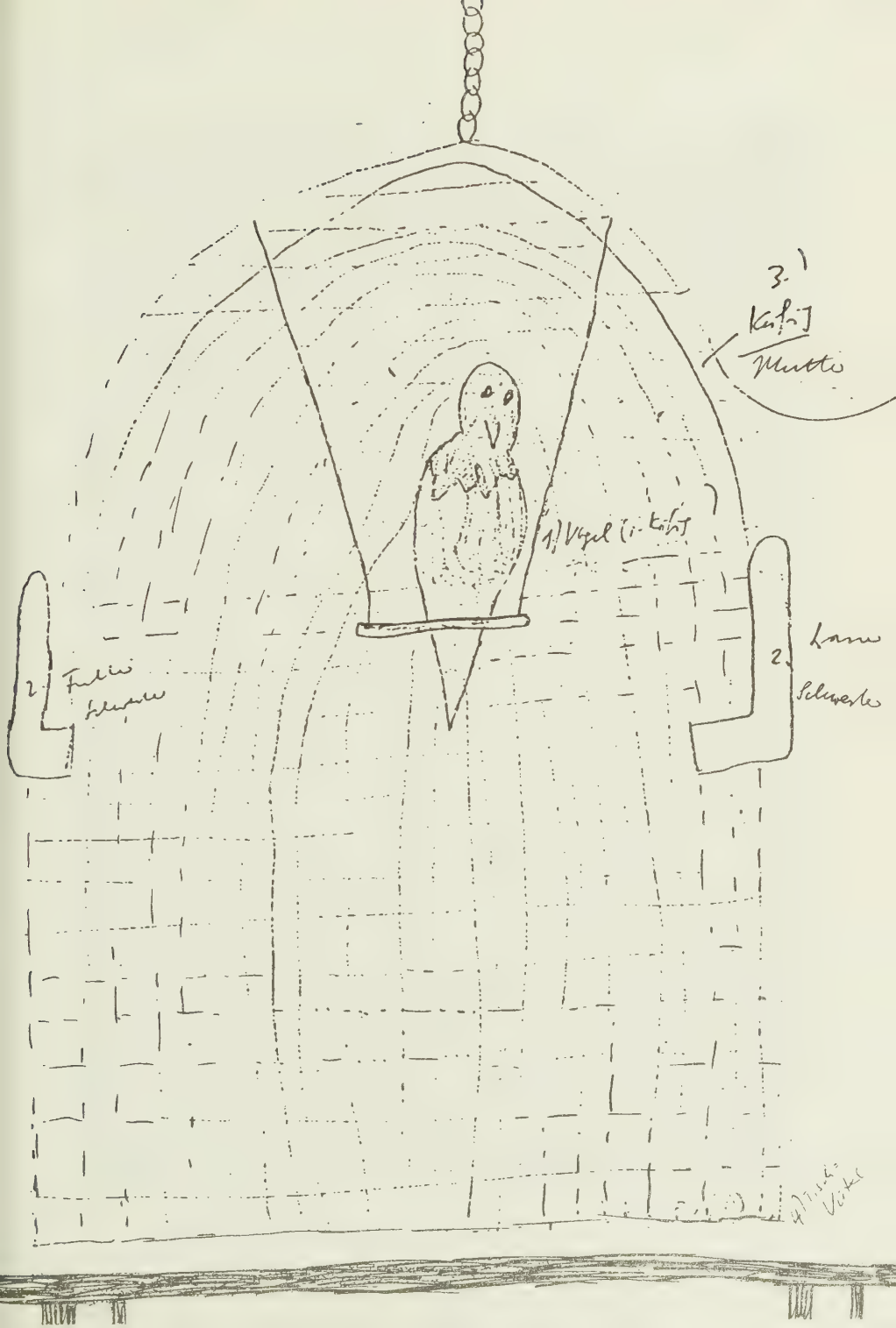
immer Varianten der vier Grundängste seien. Diese hängen mit den vier Grundimpulsen zusammen, die ebenso zu unserem Dasein gehören und sich paarweise ergänzen und widersprechen. Dem Streben nach Selbstbewahrung und Absonderung steht das Streben nach Selbsthingabe und Zugehörigkeit gegenüber. Das Streben nach Dauer und Sicherheit hat seine Antinomie im Streben nach Wandlung und Risiko. Zu jeder Strebung gehört die Angst vor der Gegenstrebung. Unser Leben ist nur möglich, wenn wir versuchen, die im skizzierten dynamischen Kraftfeld entstehenden Spannungen auszuhalten. Riemann spricht von einer Gleichgewichtigkeit. Es gelte, zwischen den antinomischen Impulsen zu leben zu versuchen. (Riemann, a.a.O., S.15/16). - Zum Abschluss dieser Betrachtungen sollen nun an Fallbeispielen Komponenten der Angst aufgezeigt und illustriert werden.

Der Lehrer meldet einen Schüler zur Untersuchung an. Wir nennen ihn Anton. Die Leistungen liegen etwas über dem Durchschnitt. Der Knabe wird als Einzelgänger bezeichnet. Hervorgehoben wird die "Ein-Freund-Bindung". Anton sei enttäuscht, wenn sein Freund sich mit anderen Klassenkameraden abgebe. Weiter berichtet der Lehrer, dass Anton die Konfrontation fürchte; er weiche vor allen vifen und unternehmungslustigen Kameraden aus. Er könne sich nicht leicht für etwas begeistern, bringe sozusagen nie Impulse in die Klasse ein; es fehle ihm die eigene Initiative. Ein Vertreter der Sekundarschule, in welche Anton nun eingetreten ist, berichtet, dass der Schüler wenig von sich gebe; Aufsätze seien weitgehend langweilig und kraftlos.

Der Bericht der Schule zeigt deutlich die Angst vor dem sich Oeffnen nach aussen. Anton hält sich zurück, wo er seine Potentiale und sich selbst ein Stück weit riskieren sollte. Die fehlende Eigeninitiative im Rahmen der Klasse und das Ausweichen vor der Konfrontation im Bezugsfeld widerspiegeln die Angst vor dem Ich-Verlust. Wir könnten, wie Riemann, von der Angst vor der Hingabe, aber auch von der Angst vor der Individuation

sprechen. Wo man sich vertrauend öffnet, macht man sich ungeschützt und verwundbar, und wo man sich herauszuheben wagt, verliert man ein Stück weit die schützende Geborgenheit. Riemann meint, dass es in der Individuation darum gehe, dass man sich selbst werden wolle, was bedeute, dass man in den Prozess des Wachstums und der Veränderung gelange und dadurch sich aus den bergenden Gemeinsamkeiten heraushebe.

In verschiedenen Tests bringt der Knabe seine Situation auf anschauliche Weise zum Ausdruck. In der "Verzauberten Familie" bringt Anton die Zeichnung mit dem Vogelkäfig, (S.123). Er selbst sieht sich als Vogel verzaubert, die Mutter als Käfig, die Schwester als Futter- und Wasserbehälter und den Vater als Tisch. Der Vogel sitzt passiv auf der kleinen Stange und schaut resigniert und inaktiv vor sich hin. Dem kleinen Bogenschnabel traut man kein zupackendes Picken zu. Die Füße, die dank ihrer Krallen gewisse Aktivität und Angriffsbereitschaft andeuten könnten, fehlen. - Im Gespräch verbalisieren die Eltern, dass Anton nicht "auf seinen eigenen Füßen stehe". - Dass der Vogel durch die gegebenen Farben am meisten auffällt, mag darauf hinweisen, dass er den Zuschauern gefallen, ihnen Freude bereiten möchte. Der Mutter, die den braven Vogel umschliesst, gilt primär die beschriebene passive Aufwartung. Wir sehen in der farbigen Betonung auch einen Hinweis auf verwöhnende Erziehung. Deutlich wird hier die symbiotische Beziehung zur Mutter und das komplementäre Element im Rollenverhalten. In mit therapeutischem Akzent, im Sinne Rogers geführten Beratungsgesprächen, fiel immer wieder auf, wie sehr die Mutter an der schützenden umfassenden Haltung und Rolle festhielt. Vorschläge für eine intensivere Therapie weist die Mutter vorerst zurück mit den Worten, Anton könnte sich gegen die Therapie wehren. - Im schon erwähnten Gespräch berichtet die Mutter in einer späteren Phase, dass Anton hie und da leichte Aggressionen zeige. Er habe letztlich gesagt: "Mit euch Eltern muss man laut reden, bis ihr meinen Standpunkt begreift." Beim Erzählen dieses Satzes zeigt die



3.

Kopf

Mund

1. Vogel (in Käse)

2.

Füll

Schwanz

2.

Lamm

Schwanz

4. Mund

Mutter nicht die erwartete Freude über die leichte Andeutung der Selbstentfaltung. - Hat sie Angst, aus ihrer Komplementärrolle, die für sie einen wichtigen psychischen Schutz bedeutet, zu fallen? Bei Anton zeigt sich, wie gesagt, mangelnde Initiative und geringes Durchsetzungsvermögen. Eindrücklich in diesem Zusammenhang ist auch Bild 7 im Warteggtest. Hier wird die Zartheit und Sensibilität angesprochen. Anton zeichnet ein Telefon und erläutert dazu, dass ihm gerade die Mutter telefoniere. Wir deuten hier wieder die Abhängigkeit und die Angst, sich ohne Schutz der Mutter zu exponieren. Deutlich zeigt sich hier die Unselbständigkeit als Komponente des angstbesetzten Beziehungsgefüges, wobei immer klarer wird, dass die Angst der Mutter als Primärursache anzunehmen ist. - Es wird auch verständlich, dass der Knabe seine Schulaufgaben unvollständig löst; peripher gesehen bedingt durch mangelnde Risikobereitschaft und Energieblockierung; hintergründig gesehen darf er nicht selbständig werden, weil er dadurch die Mutter in ihrer Rolle als Beschützerin gefährden und sie dadurch in grosse Verunsicherung bringen würde. - Die blockierte Dynamik und Auseinandersetzungsfähigkeit zeigt sich auch im zweiten Feld des Warteggtests, wo Anton einen Schneemannskopf zeichnet und in Feld 5, wo sein Name in Blockschriftbuchstaben auf den Rand des Feldes gezeichnet wird. So verwundert es nicht, wenn der intelligente Schüler Mühe hat, in der Schule fähigkeitsentsprechend mitzukommen. Eine Chance zeigt sich in der Rolle der älteren Schwester, durch die er mit der Aussenwelt in Beziehung zu stehen scheint. Es ist in der Tat so, dass die Schwester intelligente Gymnasiastin ist und ihren Bruder bei schulischen Aufgaben unterstützt. Der Vater, als Tisch gezeichnet, könnte den Käfig, wenn nötig, halten und tragen. In Wirklichkeit nimmt aber der Vater seine Rolle als stabilisierende und Halt gebende Persönlichkeit nicht wahr. Er hat sich mit der Rolle des Eigenbrötlers identifiziert. - Dass Anton an psychosomatischen Reaktionen (z.B. Bauchweh) leidet, ist verständlich. Auf Grund seines eingeeengten Weltbe-

zuges ist es ihm nicht möglich, Spannungen und Probleme nach aussen zu agieren und zu verbalisieren. In der Folge wählt er ein Organsymptom, das der psychischen Problematik zu entsprechen vermag. Die psychosomatische Reaktionsweise kommt auch im Zulliger-Tafeln-Test zum Ausdruck, wo Anton bei Tafel 2 zwei Anatomie-Antworten gibt. Wir sehen verschiedene Möglichkeiten der Deutung. Sicher haben sie zu tun mit dem Körper-Ich. Bei Anton könnte man von einer allgemeinen, bis in seinen Körper eingreifende Beunruhigung sprechen. Salomon bringt diesen Zusammenhang zum Ausdruck, indem er von erhöhter Libidobesetzung des eigenen Körpers auf Kosten von Objekt-Libido spricht.

(F. Salomon, "Ich-Diagnostik im Zulliger-Test", S.192). Weiter hebt er regressives Ich-Verhalten hervor. Salomon spricht auch von Minderwertigkeitsgefühlen, weil der Anatomie-Deuter nicht genügend Libido für die mentalen Funktionen zur Verfügung habe, was als Ich-Einengung empfunden werde. - Für Anton treffen diese Erläuterungen ohne Zweifel zu. Aus dem Zulliger-Protokoll erwähnen wir noch den Hd-Schock als Hinweis auf die Tendenz zur Verstimmung oder zu depressiven Reaktionen. Diese Reaktionsbereitschaften verstärken den angstbesetzten Weltbezug. Zu beachten sind ferner die Antworten bei Tafel 3. Hier fehlt die GBMV - Deutung, was die früher erwähnte Beziehungs- und Intelligenzhemmung test-psychologisch unterstreicht.

Was die Konsequenzen betrifft, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass mit Eltern und Lehrer verschiedene Gespräche stattfanden. Wir bewegten uns dabei auf der pädagogischen Ebene, ein Stück weit in gesprächstherapeutischen Bereichen (im Sinne Rogers) und in verhaltenstherapeutischen Gegebenheiten. Durch dieses Vorgehen konnte das Verhalten der Betroffenen reflektiert und Veränderung angebahnt werden. - Dieser "Fall" zeigt aber deutlich die Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Arbeit auf. Die hier zum Ausdruck kommende Problematik kann nicht ohne psychotherapeutische Hilfe gelöst werden. - In der Schule wird verhaltenstherapeutisch gearbeitet im Sinne einer

Desensibilisierung der Ängste durch schrittweise aufgebaute Erfolgserlebnisse bei Risiko durch Engagement.

Wir haben den Fall Anton ausführlich beschrieben, weil wir die hier aufgezeichnete Problematik im Rahmen schulpсихологischer Arbeit häufig antreffen. - Ueberbehütende Mütter erschweren die Selbständigkeitsentfaltung und führen das Kind in einen angstbesetzten Weltbezug. Eine realitäts- und persönlichkeitsentsprechende Auseinandersetzung mit den täglichen Anforderungen wird dadurch erschwert. Hier ist auch die von Riemann genannte Gleichgewichtigkeit im dynamischen Kraftfeld nicht möglich; vielmehr müsste man von einer Koartiertheit, also von einer Einengung im wahrsten Sinne des Wortes, sprechen.

Sehr eindrücklich brachte ein 6 1/2 - jähriges Kind (Christian) die oben geschilderte Problematik in einer Zeichnung zum Ausdruck. Es zeichnete die Mutter und das Kind mit Bauchnabel und Nabelschnur und erklärte, dass man diese Schnur abschneiden müsse. - Das Kind litt unter Trennungsängsten und wollte den Kindergarten nicht besuchen. Die Mutter erwähnte im Gespräch, dass es ihr schwer falle, ihr Kind jemand anderem zu überlassen.

Auf der anderen Seite der "overprotecting"-Mütter finden wir die vernachlässigenden, was bei den Kindern zu Heimatlosigkeit, Desorientiertheit, Verwahrlosung und gesamthaft zu intensiven Verlassenheitsängsten führt. Diese Kinder wehren ihre Ängste oft durch Aggressionen ab. Das Gefühl, nicht o.k. zu sein, kann depressive Reaktionen provozieren und das Bedürfnis, sich an der Umwelt zu rächen, aufkommen lassen. - Nicht selten beobachten wir in der Begleitsymptomatik Nägelkauen, Bettnässen, Enkoprese und verschiedene weitere psychosomatische Störungen. Hilfe kann oft nur im Rahmen einer Umplazierung integriert werden.

Mit den Fallbeispielen wollten wir u.a. aufzeigen, dass die Ängste ihre Entstehungsgeschichte haben, dass in gegenwärtigen

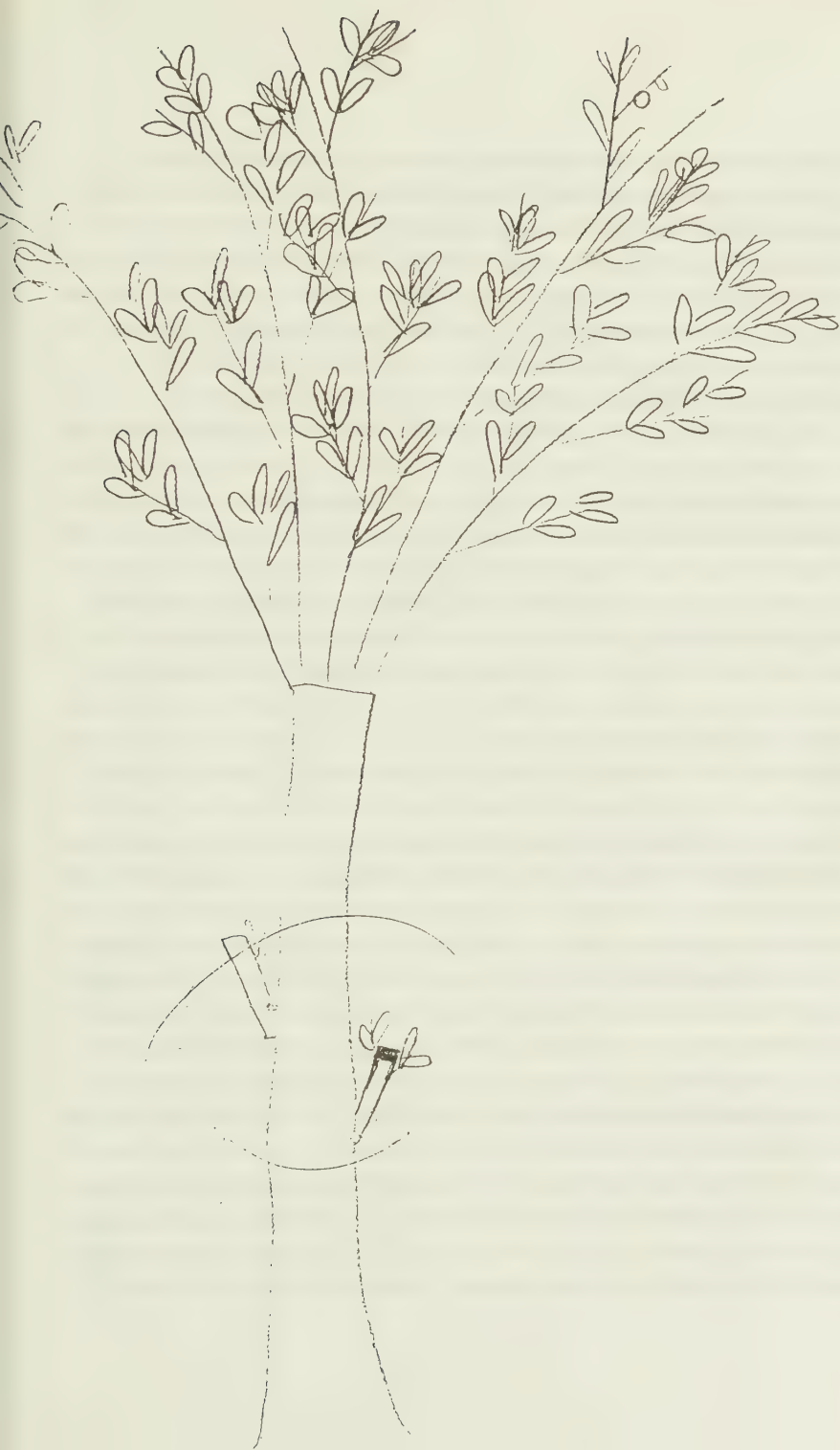
Situationen auftretende Ängste ihre Analogie haben in früheren Situationen; man könnte von Modell-Situationen sprechen. - Wir erinnern uns in diesem Zusammenhang an ein Kind mit grossen Erwartungsängsten. Wir nennen es Barbara. Die Leistungen entsprachen nicht der guten Begabung des Kindes. Ungewohnte, neue Situationen im Raum der Schule waren für das Mädchen so stark mit Angstphantasien besetzt, dass der Sachbezug zeitweise weitgehend verloren ging. - Die Erfahrungen zeigen ja, dass Angst die Leistungen in hohem Masse zu reduzieren vermag. Diese Tatsache wurde auch durch mehrere Untersuchungen nachgewiesen. So stellt Th. Zech in "Schulangst - eine empirische Untersuchung" fest, dass Schulangst und komplexes Lernen (z.B. Regellernen, Problemlösen) in engem Zusammenhang stehen. Wo die Schulangst zunehme, nehme die Leistung ab. Erwähnt wird auch der Leistungsdruck, welcher die Schulangst erhöhe und den Lernerfolg vermindere. (Hrsg. v. G. Biermann, S.108). - In unserem Beispiel bestand eine geringe Korrelation zwischen den Leistungserwartungen der Eltern (Akademiker mit freiem, nicht dominantem Erziehungsstil) und der Lehrerin, die hohe Leistungsansprüche stellte und das Kind so in verschärfte Konfliktsituationen führte.

Um unsere These der "Modell-Situationen" erläutern zu können, müssen wir kurz auf die Vorgeschichte des Kindes eingehen. - Als das Mädchen ca. 2 1/2 - jährig war, wurde der Bruder geboren. Die Mutter musste sich einem längeren Spitalaufenthalt unterziehen und hatte auch, als sie wieder zuhause war, wenig Zeit, ihrer Tochter "die nötige Liebe zu geben". (Aussage der Mutter). Diese Umstände hatten für das Mädchen traumatisierende Wirkung. Die Frustration prägte sich dem Kinde so stark ein, dass es in ständiger Angst war, das Erlebnis könnte sich wiederholen. In einer Art Transfer übertrugen sich die Angstgefühle auf alle relativ neuartigen Situationen. Die Situation mit dem frustrierenden Erlebnis wurde zur Modell-Situation. - Wir fügen bei, dass wir die Fixierung und die nachhaltende Wirkung des Erleb-

nisses mehrdimensional sehen. In unserem Fall spielte der introvertierte Typus, der nicht primär nach aussen verarbeitet und agiert, eine wichtige verstärkende Rolle. Verstärkend war auch die familiäre Konstellation, in welcher der Vater stark sich mit der Rolle des Introvertierten identifiziert hat, während die Mutter ausgeprägt extravertiert verarbeitet. Das Kind übernahm weitgehend das Rollenverhalten des Vaters und "entfernte" sich dadurch von der Mutter. Das frustrierende Erlebnis musste so für das Kind umso schmerzlicher sein, als es sich von der Mutter "entfernte" und diese als andersartig erlebte, was das Trennungs- und Vereinsamungserlebnis verstärkte. - Eine Lösung könnte dann angebahnt werden, wenn ein ähnliches Erlebnis sich wiederholen würde, wobei dann die Mutter sich anders verhalten könnte und dem Kind dadurch eine andere Einstellung zum Problem ermöglichen würde. Die Modell-Situation mit ihrer negativen Prägung könnte ersetzt werden durch ein neues Modell mit anderem, positiverem Weltbezug.

Zur Zeit der Untersuchung war das Kind 8,1 Jahre alt. Die Projektivtests zeigten, dass das frustrierende Erlebnis der Frühkindheit noch nicht überwunden war und sich darum im gegenwärtigen Weltbezug noch auswirkte. - Im Zulligertest kommt die Problematik vor allem bei Tafel 3 zum Ausdruck, wo die umgekehrte Sukzession ein Zeichen dafür ist, dass die Anforderungen der Gegenwart und Zukunft nur vorsichtig und mit Angstbereitschaft in Angriff genommen werden können. Sehr eindrücklich ist die Baumzeichnung, (S.129), in der die tieferliegenden abgeschnittenen Äste die frühkindliche Frustration andeuten. Nach dem Wittgensteinindex reicht der Ast links ca. in das Alter von 2,3 Jahren; der Ast rechts kann zeitlich etwa auf das zweite Lebensjahr determiniert werden.

Im Zusammenhang mit der Exploration fällt es uns nicht schwer, die Baumzeichnung zu deuten. Der linke abgesägte Ast mag die Frustration in der Beziehung zur Mutter andeuten, während rechts die Schwierigkeiten im Realitätsbezug zum Ausdruck gebracht



werden. Im Bereich des endenden zweiten Lebensjahres, in dem die Anbahnung sprachlicher Kommunikation für die Auseinandersetzung mit der Umwelt beginnt, lokalisiert das Mädchen die Schwierigkeit, der Umwelt relativ angstfrei begegnen zu können. - Aus dem Bericht der Mutter geht hervor, dass sie schon während der Schwangerschaft, als das Mädchen zweijährig wurde, grosse gesundheitliche Probleme hatte und darum Barbara oft habe vernachlässigen und zurückbinden müssen. - Noch heute stehen die sprachlichen Leistungen unter den potentiellen Möglichkeiten des Mädchens. - Als Barbara 7 1/2 - jährig wurde, musste sich die Mutter einer schweren Operation unterziehen. Für das Mädchen ergab sich eine analoge Situation zur "Modell-Situation" bei der Geburt des Bruders. Zugleich aber bestand die Möglichkeit, das damalige frustrierende Erlebnis auf einer höheren Ebene bearbeiten zu können. Bei günstiger Entwicklung der gegenwärtigen Situation, die mit äusserst starken Erwartungsängsten besetzt war, bestände also die Chance positiver Modellanbahnung. - Nach einigen Wochen kam die Mutter völlig gesund aus dem Spital zurück, umfing das Mädchen mit ungeteilter Zuwendung und sagte, dass jetzt alles gut sei. - Die Mutter berichtet, dass Barbara überglücklich gewesen sei und ihrer Freude entsprechend Ausdruck verliehen habe. Dies habe sich u.a. in einer neuen Unternehmungslust gezeigt. - Vor einigen Wochen ergab sich eine weitere Möglichkeit der Verarbeitung. Die geliebte Katze des Kindes verunglückte tödlich. Das Mädchen erlebte die Trennung vom geliebten Objekt mit starkem seelischem Schmerz. Barbara war schockiert, unglücklich, hilflos und eilte weinend zur Mutter. Diese nahm ihre Tochter in die Arme und weinte mit ihr. Die Geborgenheit und das Aufgenommensein bei der Mutter erlaubten dem Kinde, das Trennungserlebnis anders und weniger bedrohlich zu sehen als dasjenige in der früheren Kindheit. Der Verlust der geliebten Katze war schwer, man war aber nicht allein, die Situation schien nicht hoffnungslos. Dieses Erlebnis war umso hilfreicher, als die Mutter, deren Nähe früher vermisst

wurde, gegenwärtig war. Hier erfuhr die primäre negativ geprägte "Modell-Situation" nicht nur eine Korrektur, sondern wurde ersetzt durch ein Modell mit positiver Besetzung und Prägung. Wenn das Primärmodell weitere Korrekturen erfahren würde, könnte sich die Haltung des Kindes weiter verändern, und die Erwartungsängste könnten sich schrittweise reduzieren.-Mit den Eltern und der Lehrerin wurde ein Desensibilisierungsprogramm erarbeitet mit dem Ziel, die Auseinandersetzungsbereitschaft zu verstärken und zugleich die Erwartungsängste zu vermindern.

Die Beschreibung Barbaras sollte aufzeigen, wie eine "Modell-Situation" sich provozierend auf weitere, folgende Situationen auswirken kann und durch folgende ähnliche Situationen die erstere in ihrer Wirkung verstärkt; aber auch, bei positiver Verarbeitung neuer analoger Situationen durch ein positives Modell ersetzt werden kann, was den betreffenden Probanden befähigt, zukünftigen ähnlichen Situationen angstfreier zu begegnen.

Wir möchten noch einmal betonen, dass wir die Wirksamkeit einer Modell-Situation nicht eindimensional bedingt sehen. Vielmehr nehmen wir an, dass eine konstitutionelle Komponente, verbunden mit einer Kette "kleinerer" Erlebnisse mit verstärkender Wirkung, ein traumatisierendes Erlebnis zur Modell-Situation prägen können. - Was die Behandlung der beschriebenen Problematik betrifft, könnte eine Spieltherapie den positiven Prozess beschleunigen, aber nur, wenn die von uns aufgezeigten Schwierigkeiten im familiären und schulischen Alltag im dargestellten Sinne wirklich mit aufgenommen und verarbeitet werden.

In einem kürzlich stattgefundenen Kontrollgespräch berichtete die Mutter, dass Barbara seit der Beratung und dem Beginn der Desensibilisierungen ihre Erwartungsängste entscheidend reduzieren konnte. Das Mädchen sei anders, unternehmungslustiger, risikofreudiger. - So konnte im Laufe eines Jahres, dank der Mitarbeit der Eltern und der Lehrerin, das positive Modell im-

mer stärker zur Auswirkung kommen und den Weltbezug des Kindes positiv beeinflussen.

Wir haben im Laufe der Reflexion über die Angst mehrmals die Chance der Schule betont und darauf hingewiesen, dass sie für die Situation, in die sie den Schüler führt, voll verantwortlich ist, auch wenn in dieser gegenwärtigen Schulsituation sich die Lebensgeschichte des Kindes auswirkt. Die Schule wird dann zur menschlichen Schule, wenn sie das Kind in seinem "So-sein" akzeptiert, aufnimmt und ihm bei Aktualisierung von Ängsten Hilfestellung zur Angstüberwindung gewährt. Jede Art von Angst kann sich in verschiedenen Situationen auswirken, also auch in schulischen. Jede Situation bietet, wenn sie durchschaut und verantwortungsvoll bedacht wird, die Chance, zur Angstverminderung mitzuwirken.

Wir möchten nun noch kurz auf eine Angst hinweisen, die stark schulspezifisch geprägt ist und mit der Schule als Institution korreliert; die Prüfungsangst. Fragen wir uns zuerst, was die Prüfungen bezwecken. Es geht um Schulaufnahme- bzw. Schulreifeprüfungen. Vom Resultat hängt es ab, ob der Uebertritt in eine weiterführende Schule möglich sei. Das Bestehen einer Prüfung kann auch zur Uebernahme bestimmter Aufgaben berechtigen. Der Schüler kann die Leistungskontrolle als Bestätigung erleben, aber auch, bei Versagen, in seiner Aktivität blockiert werden. Unter den heute weithin üblichen Prüfungsmodi bedeutet eine Leistungskontrolle dem Schüler keine Orientierungshilfe, die ihn dazu animieren könnte, Lücken und Fehler anzugehen. Sehr fragwürdig scheint uns die Behauptung vieler Lehrer, Prüfungen könnten erfolgreiches Lernen bewirken. -

Wenn der Prüfling sich unsicher fühlt, weil er sich nicht auf die Prüfung vorbereitet hat, wird diese zur Gefahrensituation. Die damit verbundene Angst ist begreiflich; man könnte von einer normalen Prüfungsangst sprechen. - In den Bereich der

Realängste gehört auch die "folgenbedingte" Prüfungsangst. (F. Redl, 1933). Demnach hängt von den Prüfungsergebnissen die Versetzung, bzw. Nichtversetzung ab. Der gleiche Autor spricht von einer formbedingten Prüfungsangst, wenn das Kind die Prüfung unter Druck, Drohungen, unklaren Formulierungen, etc. bestehen sollte. - Lehrer und Eltern tragen hier eine grosse Verantwortung. Wenn ein Schüler schon unter dem schlechten Ergebnis leidet und zugleich spüren muss, dass die Eltern gekränkt und enttäuscht sind, oder wenn es vom Lehrer demütigende Blossstellungen, Herabsetzung und Verachtung hinnehmen muss, bedeutet dies für das betroffene Kind eine schwere psychische Verletzung. Der Prüfling ist dann nicht mehr imstande, Gegenkräfte wie Mut, entschlossenes Zupacken, Hoffen zur Ueberwindung der angstbesetzten Gefahrensituation zu entwickeln.

Die Prüfungsangst kann stark neurotischen Charakter annehmen. Hinter der neurotischen Prüfungsangst müsste eine eigentliche, tiefer liegende Angst angenommen werden. K. Singer spricht in diesem Zusammenhang in tiefenpsychologischem Sinne von libidinösen Gefahren, von einer Innenangst. (Singer, "Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik", S.125 ff.).

In der Folge reflektiert der Autor verschiedene psychoanalytische Aspekte wie Kastrationsängste, Oedipuskonflikte, starke Vaterposition und Hass gegen den Vater als Rivalen. Genannt wird die Rolle des Vaters auch im Zusammenhang mit den "Pubertätsriten". Hier erwähnt der Autor die Rituale primitiver Völkstämme, Rituale, welche die Jugendlichen bestehen müssen, um in die Männerwelt aufgenommen zu werden. Singer führt im weiteren aus, dass der Lehrer in seiner Stellung im Rahmen der Schule als Institution in Gefahr stehe, Modelle der erwähnten Rituale sublimiert zu übernehmen. - Es ist ein äusserst wichtiges Anliegen, dem Lehrer einen Durchblick, eine Hinterfragung, eine Aufhellung der innerpsychischen Vorgänge zu ermöglichen und zu erleichtern. - Nicht wenig Lehrer schützen sich, in dem sie ungenügende Leistungen einer Klasse in keinerlei Beziehung zu sich

selbst zu bringen vermögen. Eine solche Verblendung ist dazu angetan, immer wieder neu und in stärkerem Masse die Schuld beim Schüler zu suchen und im Schüler zu fixieren, z.B. durch negative Notengebung. Da das Kind kein gleichstarkes Gegenüber ist, steht der Lehrer in Gefahr, der heilsamen Auseinandersetzung und Reflexion zu entgehen. Eine relativ grosse Anzahl von Lehrern sind durch Interaktionsprobleme entmutigt und reagieren depressiv; manchmal aber wird zum Selbstschutz aggressiv abgewehrt. Schraml führt aus, dass dem Lehrer die fatale Möglichkeit gegeben sei, subjektiv - vor allem auch im Konkurrenzkampf mit Berufskollegen und in der Beziehung mit Vorgesetzten - Er-littenes an Schwächere weiterzugeben. Die Aggressionsentladung gegenüber dem Schwächeren erfolge nicht absichtlich. Dem gekränkten Erzieher böten sich vielerlei Anlässe, seine angestauten Aggressionen unter dem Mechanismus der Rationalisierung weiterzugeben. Rationalisierung meint, dass eine triebhafte Handlungsweise vernünftig gesteuert und erlebt werden kann. (Schraml, "Einführung in die Tiefenpsychologie", S.206). - So ist das Kind den Reaktionsbereitschaften des Lehrers ausgeliefert, und die Angst vor dem Ungewissen, Unberechenbaren, die Erwartungsangst, hemmt die Kommunikation im personalen und stofflichen Bereich.

Wir möchten an dieser Stelle betonen, dass sehr viele Lehrer nicht nur ihr pädagogisches Können, sondern sich selbst in vollem Engagement dem Kinde zur Verfügung zu stellen bereit sind. - Wir beobachten aber auch, wie viele Lehrer in eine aussichtslose Situation geraten können. Ihnen ist am positiven emotionalen Kontakt gelegen; zugleich aber unterliegen sie nur zu oft den Ordnungen des Prüfungs- und Bewertungssystems. Es besteht dann die Gefahr, den Schüler nicht mehr als ganze Persönlichkeit in seinem So-sein zu sehen und zu akzeptieren, sondern ihn zu beurteilen (oder verurteilen) nach Teilaspekten schulischer Normen. Daraus kann sich das verhängnisvolle "Andorra-Phänomen" entwickeln, welches das Kind in so hohem Masse einengt, dass

eine Veränderung und Entfaltung kaum mehr möglich scheint. - Oft sehen Lehrer den Schüler nur noch durch den Raster der Noten; sie sprechen z.B. vom 5er-Schüler, vom 4,5-Schüler, vom 3er-Schüler. Dies bedeutet, dass die dringend notwendige permanente Reflexion, welche die Kommunikationen und Interaktionen immer wieder überprüfen könnte, stillgelegt ist. Der Lehrer mag dabei eine gewisse Ruhe empfinden, das "in Ruhe gelassen werden" auch genießen, wird aber gezwungen sein, wenn er diese Ruhe bewahren will, das System der Prüfungen und Zensurierungen auszubauen und zu festigen. Es entsteht so eine Polarisierung, eine Zweifronten-Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. "Die Prüfungen sind dann ein ausgezeichnetes Mittel, die jüngere Generation im Zaume zu halten." (E. Stengel, "Prüfungsangst und Prüfungsneurose", S.183). Sie festigen die Vormachtstellung des Lehrers. - Auf dem Boden der "Wenn-dann-Beziehungen" ist der Schüler in seinem So-sein bedroht. Die von Riemann beschriebene Dynamik der Gleichgültigkeit wird so schon in ihrem Ansatz blockiert. - Konstitutionell aktivere Kinder versuchen sich durch Aggressionen einen Raum der Selbsterfahrung zu erhalten; ich-schwache Schüler kommen in regressive und depressive Reaktionen mit psychosomatischer Begleitsymptomatik.

Wir haben die Reflexion über die Prüfungsangst akzentuiert vorgebracht, um die Problematik des Prüfungssystems deutlich aufzeigen zu können. Singer meint dazu, dass Prüfungsangst nicht nur eine Angelegenheit psychodynamischen Geschehens des einzelnen davon betroffenen Menschen sei. Das heute übliche Prüfungswesen müsse als neurotisches Symptom der Schule bezeichnet werden. Von der Einrichtung "Schule" gehe eine neurotisierende Wirkung aus. Es gehe darum, diese Problematik aufzuzeigen und seelisch gesündere Wege zu suchen; es sei dringend notwendig, die Prüfungsverfahren offen zu diskutieren. (S.151). Es liegt uns nicht daran, Front gegen die Lehrer zu beziehen.

Wir haben schon erwähnt, dass es vielen Lehrern gelingt, im Rahmen der Gegebenheiten die einengende, angstausslösende Prüfungssituation zu entschärfen, indem sie ein Gegengewicht schaffen durch Ermöglichung positiver Selbsterfahrung.-Wir beharren aber darauf, dass mit höchster Anstrengung neue Wege gesucht und erprobt werden müssen.

Dem Schulpsychologen bietet sich hier ein bedeutendes Arbeitsfeld an. Durch Schulbesuche z.B. kann er die Interaktionen in der Klasse beobachten und dem Lehrer durch Feedback Interaktionsmuster aufzeigen.

Der Schulpsychologe wird auch besonders von der Angst betroffene Kinder untersuchen, in der Folge den Lehrer zum Verstehen der Situation des Kindes führen und ihn für neues pädagogisches Handeln ermutigen. - Ein Arbeitsfeld gibt sich in der wissenschaftlichen Orientierung, die aufzuzeigen hat, dass das Prüfungs- und Zensurverfahren keiner lernpsychologischen Betrachtung standhält. Durch den Misserfolg in den Prüfungen wird das Falsche gelernt; der Angstdruck durch die fortdauernde Diktatur verhindert wirkungsvolles Lernen (nach Singer, S.186).

Wir haben in länger dauernden Versuchen bei 10 - 13 - jährigen Schülern gesehen, dass durch Betrachtung des Positiven das Positive verstärkt und ausgebaut wird.-Es handelte sich um durch Misserfolg frustrierte Kinder, die durch starke Erwartungsängste in hohem Masse leistungsgehemmt waren. Während eines Quartals zählten wir nicht die gemachten Fehler, sondern unterstrichen die guten Leistungen. In einer Diktatübung wurden z.B. anfangs alle richtigen Wörter farbig unterstrichen. So kamen auch schwächere Schüler im Laufe einer Woche z.B. zu 30 - 40 richtig geschriebenen Wörtern. Schon nach wenigen Wochen erhöhte sich die Frustrationstoleranz, was es dann dem Schüler in einer weiteren Phase ermöglichte, gewisse Misserfolge zu ertragen, zu verarbeiten und aktiv zur Misserfolgsvermeidung beizutragen. Der Lernerfolg war überraschend. Schüler, deren Leistungen früher

durch Misserfolgsorientiertheit ständig abnahmen, gelangten jetzt, durch Erfolgsorientiertheit, zu einer steigenden Leistungskurve, was wiederum die Motivation positiv verstärkte. - Unser pädagogisches Handeln im Raum der Schule entsprang aus der Ueberzeugung, dass das Entdecken und Verstärken des Positiven im Menschen diesen aufbaue und zu einer Selbstüberzeugung bringen könne. Wir wollten den Schülern nicht beweisen, dass sie nichts können, sondern ihnen durch positive Selbsterfahrung ein Bewusstsein ihrer Würde ermöglichen. Die dadurch erfolgte Ich-Stärkung ermöglichte es den Kindern in einer späteren Phase, auch die schwächeren Seiten in ihrem Lernverhalten anzunehmen und zu akzeptieren. - Es wurde allerdings darauf geachtet, dass den Schülern nach einer, oft nicht vermeidbaren Frustration, ein "Gegengewichtserlebnis", in welchem sie sich in einer positiven Selbsterfahrung wahrnehmen konnten, möglich gemacht wurde.

Sicher müssen noch weitere Schritte erprobt und reflektiert werden in bezug auf die individuellen Interaktionen, aber auch in bezug auf das schulische System.

Wir haben den Problembereich der Angst relativ ausführlich behandelt, weil wir in unserer Praxis sehen, dass sich Angst in jedem kindlichen Verhalten auswirkt. Sie gehört ja zum menschlichen Verhalten überhaupt und prägt unsere Weltbezüge fortwährend.

VI. PROBLEMKREIS DER SCHULREIFE

1. GRUNDSÄTZLICHE BEMERKUNGEN

Da das Problem der "Schulreife" im Rahmen der schulpсихologischen Arbeit einen relativ breiten Raum einnimmt, soll es an dieser Stelle skizziert werden. Auffallend ist die Unsicherheit in bezug auf die Schuleintrittsfähigkeit. Die Einschulung wird noch weitgehend verstanden als punktuelle Entscheidung, von der die weitere Schullaufbahn abhängig gemacht wird. Mit Marianne Braun sind wir der Auffassung, dass der Schuleintritt nicht von einer Alles-oder-Nichts-Entscheidung abhängig gemacht werden könne. ("Projektgruppe Vorschulische Erziehung", S.75). Lilly Kemmler betont, dass Schulerfolg nicht durch Abwarten der Reife ermöglicht werde. ("Schulerfolg und Schulversagen", 1976). - Noch vor wenigen Jahren nahm man an, dass "Schulreife" vorhanden sei oder aber fehle. Schulreife wurde verstanden als "Ausstattung", über die ein Kind verfügen müsse, wenn es in das erste Schuljahr aufgenommen werden wolle. Es wurden häufig Ja-Nein-Entscheidungen getroffen; es wurde also vor allem entschieden zwischen Einschulung und Rückstellung.

In der Literatur reichen die Meinungen von frühzeitiger Einschulung bis zur eindrücklichen Mahnung, das Kind auf keinen Fall zu früh mit der Schule in Kontakt zu bringen. In "Praxis der Kinderpsychologie", Heft 8, 52. Jahrgang, Nov./Dez. 1976, weist Charlotte Zillmann in einem Aufsatz (S.318 ff.) darauf hin, dass verfrühte Einschulung sich gerade auch bei begabten Schülern sehr negativ auswirke und den weiteren Schulgang gefährden könne. Wir finden die Ausführungen von Zillmann zu einseitig, möchten aber betonen, dass frühzeitige Einschulung sich besonders bei Knaben, welche im Vergleich zu den Mädchen in den Reifeprozessen etwas im Rückstand sind, ungünstig auswirken kann. - Was die vorschulische Förderung betrifft, reichen die

Vorschläge vom unverantwortlichen Verschulen der frühen Kindheit bis zum romantisch beschwörenden Appell, die Kinder so lange wie möglich in der heilen Spielwelt zu belassen. In seiner interessanten und beachtenswerten Schrift "Verschulter Kindergarten" weist Hans Herbert Deissler (1973) auf Wege und Irrwege der heutigen Vorschulpädagogik hin.

Wir möchten, wie schon angedeutet, die Schulreife-Untersuchung auf keinen Fall punktuell verstehen. Wir vertreten eine Mehrdimensionalität in bezug auf die Diagnose und den sich daraus ergebenden kompensierenden Förderungsvorschlägen. Dies bedeutet, dass der Befund nicht primär darauf antworten soll, ob ein Kind einzuschulen sei oder nicht, sondern vielmehr darauf, wie wir die Schuleintrittsfähigkeit des Kindes vorbereiten und fördern können. Wir ersetzen den Begriff "Schulreife" durch den Begriff "Schuleintrittsfähigkeit", weil wir der Ueberzeugung sind, dass "Reifung" fördernder Impulse und Stützung bedarf und nicht von selbst geschieht. "Schuleintrittsfähigkeit" appelliert an die pädagogische und methodische Verantwortung, die, allerdings in dem dem Kinde entsprechenden Entwicklungsspielraum, Möglichkeiten kompensierender Hilfe wahrnimmt. Weiter halten wir fest, dass die Grundschule sich an der individuellen Förderung mit engagieren soll und muss. M. Braun meint, dass die Schule nicht auf die Reife der Kinder für die von ihr gesetzten Anforderungen zu warten habe, die Frage laute nicht mehr, ob das Kind "reif" sei für die Schule, sondern vielmehr, ob die Schule "reif" sei für das Kind. (a.a.O., S.93).

Das punktuelle Verständnis des Schuleintrittes muss auch aus entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten abgelehnt werden. Da nach neueren Erkenntnissen die Entwicklung des Kindes nicht mehr als phasenspezifisch angenommen wird, sondern eher in kontinuierlichen Lern- und Sozialisationsprozessen verläuft, muss sich die Schule in die individuellen laufenden Prozesse mit einschalten und sie weiterführen, indem sie sich permanent an

den individuellen Lernvoraussetzungen orientiert. - Wir stellen keine "Schulreife-Diagnose" ohne Hinweise auf kindzentrierte Möglichkeiten der Förderung.

2. INTEGRATIVER FÖRDERUNTERRICHT

An dieser Stelle nehmen wir kurz Bezug auf den vor neun Jahren von uns eingeführten Stütz- und Förderunterricht. Es geht dabei um eine spezielle integrative, den Klassenunterricht begleitende Förderung in kleinen - zwei bis vier Schüler umfassende - Stützgruppen, welche in geeigneten Nebenräumen von einem Speziallehrer betreut werden. Die Kleingruppen stehen für Schüler der Primar- und Oberstufe offen, wobei sich die Zusammensetzung, wenn möglich, nach der Klassenzugehörigkeit und den je besonderen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten richtet. Die Schüler bleiben in ihrer "Stammklasse" und besuchen die Fördergruppe stundenweise solange, bis sich im Rahmen einer Standortbestimmung, an welcher der Klassen- und der Speziallehrer, der Schulpsychologe, welchem die Aufgabe der Supervision übertragen ist und eventuell die Eltern, in Einzelfällen auch die betreffenden Schüler selbst, teilnehmen, die Entlassung verantwortet werden kann. -

Die Stützgruppen sind durch stoffliche, lernpsychologische und pädagogisch-heilpädagogische Aspekte strukturiert. - In der Auseinandersetzung mit dem dem Schüler Schwierigkeiten bereitenden Stoff geht es nicht nur um die Reduktion von Leistungsdiskrepanzen, sondern in gleichem Masse um die Schulung verschiedener, den Lernerfolg mitbestimmende Grundfunktionen, wie z.B., um die der Wahrnehmung, der Konzentration, der Abstraktion und der Kombination, aber auch um die Vermittlung von Strategien, die eine bessere Strukturierung der zu erfüllenden Aufgaben ermöglichen. - Der dritte, den beiden erwähnten ebenbürtige Aspekt ist der der Persönlichkeitsstärkung. - Durch das Erlebnis der Akzeptierung und der Geborgenheit in der Klein-

gruppe wird das Kind bereit, die in verhaltensmodifikatorischen Übungen gemachten Erfahrungen so zu integrieren, dass ein Transfer für ähnliche Situationen in der Stammklasse vorbereitet werden kann. - In den verhaltensmodifikatorischen Programmen stehen Übungen zur Desensibilisierung, zur Autonomieentwicklung, zur Entscheidungsfähigkeit, zur Selbstbehauptung, zur Risikobereitschaft, zur Motivierung, aber auch solche zur Steuerungsfähigkeit aggressiver Impulse, im Vordergrund. -

Gesamthaft gesehen geht es um die Berücksichtigung der Ich-Wir- und der Es-Sphäre. - Im Zusammenwirken dieser drei Faktoren sehen wir die Basis für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung. - Kontrolluntersuchungen zeigen denn auch, dass bei einer grossen Zahl von Schülern sichtbare Erfolge im personalen und sachlichen Bereich erreicht werden konnten. - Beachtenswert ist das Zusammenwirken von pädagogischen und therapeutischen Prozessen. - So war es möglich, dass Kinder mit elektivem Mutismus zum Beispiel oder solche mit reaktiv depressiven Störungen, durch die gruppeninternen Interventionen, die immer wieder auch auf die situativen Bedingungen in der Stammklasse Bezug nahmen, von ihren Schwierigkeiten befreit werden konnten.

- Nach dem Exkurs ins Feld der integrativen Förderung, deren Möglichkeiten uns auch in Zukunft, besonders in bezug auf die Transferwirkungen, beschäftigen werden, kommen wir auf das Thema der Schulreife zurück.

3. DEFINITIONEN

Wenn wir im folgenden einige Definitionen der Schulreife kurz darstellen, geschieht dies vor allem darum, weil wir dadurch unser vorhin beschriebenes Anliegen der Förderung damit in Zusammenhang bringen können.

O. Kroh hält fest, dass schulische Bildungsfähigkeit neben

Schulbesuchsfähigkeit Bildbarkeit in der Gruppe voraussetze.

("Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes", 1964).

W. Hansen definiert: "Zur Schulreife gehört die Fähigkeit zu sachlicher Verständigung und Aufgabenübernahme und dem Bedürfnis nach Belehrung, mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur Arbeit, Beobachtung und Uebung." ("Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes", S.251).

L. Schenk-Danzinger hebt geistige, soziale und emotionale Expansionsbereitschaft hervor. (1974).

A. Kern betont die Gliederungsfähigkeit mit teilinhaltlicher Beachtung. (ref. bei Atzesberger, "Probleme der Schulreife").

J. Piaget hält fest, dass das Kind vom Stadium anschaulichen Denkens zum Stadium konkreter Operationen gelangt sein müsse.

("Die Psychologie des Kindes", 1972).

Heckhausen erklärt, dass es vor allem die Lernbereitschaft sei, die darüber entscheide, ob das Kind angebotene Chancen nutze oder nicht nutze, und zwar mehr als die bloss formale Angebotsgleichheit. (ref. bei Kemmler, "Schulerfolg und Schulversagen", S.169).

L. Kemmler fügt in diesem Zusammenhang bei, dass für den Schulerfolg günstige Leistungs- und Motivationsstrukturen bereits weitgehend vor der Einschulung geprägt seien.

Bei der Beurteilung der Schuleintrittsfähigkeit setzen wir voraus, dass das Schuleintrittsalter erreicht ist. - Wir halten uns diesbezüglich an Untersuchungen und Ueberlegungen des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt St. Gallen (1973), soweit sie mit unseren Erfahrungen übereinstimmen. Es wird festgehalten, dass Kinder unter 6,3 Jahren selten schulreif seien. Kinder der Altersgruppe 6,0 - 6,3 Jahre müssen sehr gut begabt und emotional ausgeglichen sein, wenn sie in unserem Schulsystem einschulungsfähig sein sollen. - In Bülach wurden wenig Kinder frühzeitig (im Alter von 6,0 - 6,3 Jahren) eingeschult. 1972/73 waren es von total 228 Kindern 4 Kinder (1,7%); 1973/74 von 218 Kindern 3 Kinder (1,3%); 1974/75 von 232 Kindern 4 Kinder (1,7%);

1975/76 von 219 Kindern 4 Kinder (1,8%); 1976/77 von 172 Kindern 5 Kinder (3%); 1977/78 von 198 Kindern 5 Kinder (2,5%). Wir nehmen an, dass unter den jüngeren Kindern eventuell noch mehr Kinder schuleintrittsfähig gewesen wären. Allerdings dürfte der Prozentsatz der frühzeitig eingeschulten Kinder 3% nicht übersteigen. - Bei der Altersgruppe von 6,4 - 6,9 Jahren ermittelte der Schulpsychologische Dienst der Stadt St. Gallen 82% schuleintrittsfähige Kinder.

In Bülach haben wir für diese Altersspanne keine Prozentwerte berechnet, haben aber während der letzten drei Jahre bei Kindern im Alter von 6,6 - 7,0 Jahren nur in seltenen Ausnahmefällen Rückversetzungen in den Kindergarten beantragt. - Wenn Kinder in diesem Altersbereich I.Q.-Werte von 80 und weniger erreichen, muss oft Minderbegabung angenommen werden. In diesen Fällen ist nicht Rückstellung, sondern eventuell Zuweisung in geeignete Sonderklassen indiziert. Wir sind diesbezüglich allerdings sehr vorsichtig, da auch POS-Kinder (Kinder mit psycho-organischem Syndrom) mit guter intellektueller Begabung auf Grund ihrer Wahrnehmungsstörungen tiefe I.Q. - Resultate erzielen können.

Nach diesem Exkurs kommen wir kurz auf die Definition zurück. - Es ist möglich, dass ein Kind, wie Kroh ausführt, die Schulsuchsfähigkeit erreicht hat, dass es ihm aber Mühe macht, eine Aufgabe auszuführen, wenn es nicht individuell angesprochen wird. Es stellt sich die Frage nach den Ursachen dieses Verhaltens. Es wäre unverantwortbar, das Kind auf Grund einer Hypothese zurückzustellen. Der Schulpsychologe findet im Ursachenbereich z.B. verwöhnende oder vernachlässigende frühkindliche Erziehung; nicht selten geht die mangelnde Konzentrationsfähigkeit in der Gruppe auf eine frühkindliche Hirnschädigung (POS) zurück. Die Frage lautet hier nicht, ob das Kind in die Schule eintreten könne oder nicht, sondern wie wir den Schulneuling durch entsprechende individuelle Hilfe begleiten und stützen können.

Auch die Definition von Hansen enthält differenzierte Hinweise zur individuellen Förderungsmöglichkeit. Viele der uns vorgestellten Kinder zeigen ein starkes Bedürfnis nach Aufgabenübernahme und Belehrung und lösen die damit im Zusammenhang stehenden Tests ohne grosse Schwierigkeiten. Was geschieht aber nun mit einem normalbegabten, im Schuleintrittsalter stehenden Kind, welches auf gestellte Aufgaben nicht reagiert? Die möglichen Gründe reichen von Differenzierungsschwierigkeiten im Wahrnehmungsbereich bis zur durch Angst provozierten Regression oder zum durch autoritäre Erziehung bedingten "passiven Leistungsstreik". - Wir betonen noch einmal, dass durch Rückstellung in den Kindergarten das Problem nicht gelöst werden kann. Durch geeignete therapeutische und pädagogische Massnahmen, verbunden mit Beratung der Eltern, soll das Defizitverhalten kindzentriert angegangen werden. - Kern hebt die Notwendigkeit der Gliederungsfähigkeit hervor. Wir haben eine grössere Anzahl Kinder kennen gelernt, die vor dem Schuleintritt nicht in genügendem Masse über diese Fähigkeit verfügten. Durch geeignete Uebungen in der Formerfassung und der Formwiedergabe konnten die im Schuleintrittsalter stehenden normalbegabten Kinder soweit gefördert werden, dass sie den Anforderungen der Lese- und Rechenlernprozesse genügen konnten. - Die übrigen Definitionen könnten wir auf ähnliche Weise differenzieren. Unser Anliegen war, die Mehrdimensionalität der Ursachenbereiche und der damit verbundenen Entscheidungen, aufzuzeigen. Zugleich wollten wir an dieser Stelle unsere Auffassung unterstreichen, dass wir die Arbeit des Schulpsychologen nicht einseitig in der Abklärung und damit verbundenen Zuweisungsentscheidungen sehen, sondern in hohem Masse in der pädagogisch-therapeutischen Verantwortung.

4. FALLDARSTELLUNGEN

Im folgenden soll nun an einigen Falldarstellungen das Problemfeld der Einschulung illustriert werden. Wir möchten dabei ver-

suchen, Kriterien zur Ueberprüfung der Schuleintrittsentscheidung vorzustellen. Wir erarbeiteten eine aus der Diagnose sich ergebende Hypothese in bezug auf zu erwartende Leistungen und setzten dafür eine Erwartungsnote ein. Sie ergab sich aus den intellektuellen Voraussetzungen, der Lernmotivation (für uns resultierend aus Anamnese, Anspruchsniveau, zum Teil sichtbar im Zulligertest), den emotional-sozialen Gegebenheiten, der Beobachtung der Arbeitshaltung, der affektiven Stabilität, den Wahrnehmungsleistungen im Bereich der Formerfassung. Die Erfolgskontrolle ergab sich aus dem Vergleich der Erwartungsnote mit der Promotionsnote im Laufe der ersten Schuljahre.

Wir entschieden uns für dieses Vorgehen, auch wenn wir wissen, dass die Notengebung von verschiedenen, oft nicht voraussehbaren Variabeln abhängig ist. - Wir erwähnen die individuelle Bewertung eines bestimmten Lehrers, die Zusammensetzung einer bestimmten Klasse, frustrierende Erlebnisse im familiären und schulischen Bereich. Wir versuchten allerdings durch Untersuchung der Gesamtpersönlichkeit Reaktionstendenzen herauszuarbeiten und sie in Bezug zu setzen zu allfälligen zukünftigen Situationen.

4.1. Verwendete Tests

Für die meisten Untersuchungen verwendeten wir folgende Testbatterie: Intelligenztest nach Kramer (Schulreifetest nach Kramer impliziert), St. Galler Schulreifetest, Gestaltauffassungstest nach Bender, Zulligertest, Düss-Fabeln-Test, Baumtest, Zeichentests, Scenotest. Wir wollten, wie schon oben erwähnt, nicht nur die intellektuelle Schuleintrittsfähigkeit prüfen, sondern die emotional-sozialen Voraussetzungen durch Einbezug von Projektivtests im Zusammenhang mit dem Elterninterview und der Anamnese mitberücksichtigen.

4.1.1. Kramer-Intelligenztest

Der Kramer-Intelligenztest hat sich in bezug auf Schuleintrittsfähigkeit und Voraussagegültigkeit den weiteren Schulgang betreffend als relativ günstig erwiesen. Er berücksichtigt allgemeine Denkfunktionen, schulnahe intellektuelle Fähigkeiten und im besonderen auch Funktionen, welche als Intelligenz Voraussetzungen bezeichnet werden können (z.B. visuelle und akustische Merkfähigkeit, Gedächtnis, Konzentration, Raumorientierung, etc.). - Als "Schulreifetests" werden die Aufgaben des VI. und VII. Altersjahres benützt. Wer 12 von 16 Aufgaben löst, darf nach Ansicht von J. Kramer intellektuell als "schulreif" gelten. (Unsere Beobachtung bestätigt diese Hypothese weitgehend.). Unseres Wissens mussten wir nie ein Kind zurückstellen, wenn es 12 und mehr Punkte erreicht hatte. Die gute Punktzahl im Kramer vermochte oft partielle emotionale Unreife zu kompensieren.

4.1.2. Zulliger-Tafeln-Test

Bemerkungen zum Zulliger-Tafeln-Test mit Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gesichtspunkte.-Wir stützen uns auf Ausführungen von E. Bohm, soweit diese mit unseren Beobachtungen übereinstimmen. (VADEMECUM BOHM, 1967).

Signierung:

- In der Bewertung der Formschärfe sollte Grosszügigkeit bestehen.
- Grosszügigkeit ist auch in bezug auf B angebracht. Wir signieren auch B, wenn die Bewegung nicht verbalisiert wird.

Auswertung:

- G sollte nicht überbewertet werden.
- F+% nimmt mit dem Alter des Kindes zu; im Kindergartenalter noch wenig stabil.
- DG nicht zu negativ bewerten, da das konfabulatorische Denken im Uebertrittsbereich Kindergarten/Schule noch in den Normbe-

reich eingestuft werden kann.

Allerdings fanden wir DG sehr selten; bei Kindern über 6 1/2 Jahren war immer partielle Unreife impliziert. Oft musste bei diesen Kindern ein POS diagnostiziert werden. Wir würden nicht wie Bohm (S.56) DG bis zu 9 Jahren als normal bezeichnen. 7 1/2 - 8 - jährige Kinder geben DG bei: POS, Deбилität, neurotisch-regressiven Zügen.

- B dürfen noch nicht zu positiv beurteilt werden; wir möchten sie allerdings als stabilisierende Komponenten in die Diagnose mit einbeziehen.
- Perseverationen können nicht zu negativ beurteilt werden. Sie können im Kindergartenalter noch als normal betrachtet werden. Es entspricht dem Verhalten dieser Kinder, einmal Entdecktes aufzählend zu wiederholen. - Wir möchten allerdings betonen, dass wir Perseverationen meistens gefunden haben bei POS - Kindern, bei Kindern mit partieller Unreife oder mangelnder Risikobereitschaft.
- Anatomie-Deutungen fanden wir entweder im Zusammenhang mit Perseverationen oder aber als Zeichen starker Insuffizienzgefühle im körperlichen und/oder psychischen Bereich.
- Infantile Abstraktionen sahen wir bei ca. 30% von Kindern; sie kommen als regressive Deutungen auch bei älteren Kindern vereinzelt vor.
- Zw sind manchmal perseverativ, auch Zeichen beginnenden Autonomiestrebens, oft im Zusammenhang mit familiär bedingten Schwierigkeiten.
- Gelockerte Sukzession findet sich bei partiell Unreifen; im Alter von 6 Jahren; je nach Erlebnistypus gehört sie in den Bereich des Normalen.
- Farbnennungen sollten im Kindergartenalter nicht mehr vorkommen. Sie deuten auf neurotische Reaktionen, auf Organizität, Begabungsschwäche hin.
- Md statt M haben wir immer gefunden bei schwächer begabten Kindern oder Normalbegabten mit Beziehungsschwierigkeiten und

Angstbereitschaft.

- Hd-Schock findet sich selten; oft bei Kindern mit frühkindlichen Verlassenheitserlebnissen; er ist ein Hinweis auf Angst vor dem Unbekannten.

Erfassungstypus/Erlebnistypus:

- Erfassungstypus: Es besteht eher die Tendenz zur D-Deutung, aber auch zu G-D-Deutungen; der G-D Typus scheint nach unserer Erfahrung für den Schuleintritt über positive Voraussetzungen zu verfügen.
- Erlebnistypus: Er ist eher extratensiv, oft koartativ, manchmal ambiäqual.

Anmerkung: Wir versuchten auf einige entwicklungspsychologische Tendenzen im Schuleintrittsalter hinzuweisen. Unsere Beobachtungen gehen aber dahin, dass entwicklungsbedingte Deutungen (z.B. Perseverationen, etc.) zugleich Hinweise auf näher zu untersuchende Probleme geben können. Unseres Erachtens sollten die Möglichkeiten des Zulliger-Tafeln-Test's für Kinder im Schulreifealter näher untersucht werden. Der Rorschach-Test stellt für junge Kinder oft eine Ueberforderung dar und muss darum in bezug auf seine Befunde vorsichtig behandelt werden. Der Zulligertest sensibilisiert nach unserer Beobachtung in erstaunlich hohem Masse auch jüngere Kinder.

4.1.3. Duess-Fabeln-Test

Einige Bemerkungen zum Duess-Fabeln-Test:

- Fabel 1: Kinder mit mangelnden Geborgenheitserlebnissen kommen hier auf negative Reaktionen. Der Sachbezug in der Schule kann dadurch erschwert sein, dass diese Kinder die Zuwendung des Lehrers zu provozieren versuchen. - Kinder mit guten familiären Voraussetzungen zeigen hier Selbständigkeit und den Willen zur Eigeninitiative.
- Fabel 3: Hier zeigen sich Eifersuchtskonflikte, die die Reifung hemmen können. Oft kann eine erzieherische Beratung die

Problematik reduzieren. Bei positiven familiären Voraussetzungen zeigt das Kind die Bereitschaft zur Selbständigkeit.

- Fabel 5: Hier beobachten wir Selbstbestrafungstendenzen; Angst vor Geistern und bösen Tieren, hier und da Angst vor den fordernden Eltern; manchmal wird Angst vor dem Grosswerden verbalisiert.
- Fabel 6: Kinder mit mangelndem Durchsetzungsvermögen bringen oft Deutungen wie "abgeschnittener Rüssel" (Kastrationskomplex). Gesunde Kinder weisen darauf hin, dass der Elefant einfach gewachsen sei.
- Fabel 7: Hier kommt die Problematik von Geben und Nehmen zum Ausdruck. Der Prozentsatz der Kinder, die den Turm behalten möchten, liegt über 50%. Unter diesen Kindern befinden sich oft vernachlässigte, verwöhnte oder autoritär erzogene.

Gesamthaft gesehen gibt der Düss-Fabeln-Test wichtige Hinweise auf die emotional-soziale "Reife" oder auf eventuelle Störungen in diesen Bereichen.

4.1.4. Sceno-Test

Ungesteuerte und unreife Kinder bauen über den gegebenen Rahmen hinaus und benützen oft den ganzen Tisch dazu. Bei ungefähr 2% für Schulreife untersuchten Kindern machten wir diese Beobachtung. Keines dieser Kinder war schulreif. Unreife war auch eindeutig bei Kindern, welche mit dem Sceno-Material spielten, statt etwas darzustellen. (Funktionales Spiel).

Beziehungsstörungen oder Unreife zeigten sich darin, dass Kinder nur mit Klötzen, eventuell mit einigen Tieren arbeiteten.

Beziehungsfähige und kooperative Kinder benützen die Puppen.

Aggressive Kinder benützen Krokodil oder Fuchs zum Angriff auf bestimmte Menschen (Vater, Mutter, Geschwister, Kameraden).

Unselbständige Kinder stellen sich oft als Baby auf dem Schoss der Mutter dar.

Geltungsbedürftige Kinder mit zu hohem Anspruchsniveau, verbunden mit zu hoher Erwartungshaltung der Eltern, bauen zum Beispiel einen zu hohen Turm, der oft mehrmals zusammenfällt.

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Kinder im Sceno-Test sehr oft ihre Problematik zum Ausdruck bringen und auch zu verarbeiten versuchen.

4.2.1. ARNO, geb. 1968

Fragestellung: Frühzeitiger Schuleintritt? (aufnahmefähig, lernmotiviert), 2. Kindergartenjahr oder A-Klasse?

Untersuchung: 6.3.1974

Anamnese: Geburtskomplikationen, Asphyxie, war immer eher zu brav.

Untersuchungsergebnisse: I.Q. Kramer 114; Schwierigkeiten in der Merkfähigkeit und in der Gestalterfassung. St. Galler-Schulreifetest: 40 Punkte (Mindestanforderung 35 Punkte).

Zulliger: Erfassungstypus: G-D, Perseverationen mit Pflanzen, Erlebnistypus: 2B:1 1/2 Fb.

Baum:



Kleinkindhafte Züge, perseverativ, motorisch noch unbeholfen.

Auffälligkeiten: einerseits regressive Tendenzen, andererseits lernbereit, sensibel.

Diagnose: gute Intelligenz, leichtes POS, lernmotiviert, Gestalterfassung erschwert (POS), emotional partiell unreif, zum Teil bedingt durch POS, zum Teil durch Rivalitätskonflikte.

Antrag: Eintritt in die 1. Klasse. 2. Kindergartenjahr oder A-Klasse würden den Knaben unterfordern.

Massnahmen: Beratung der Eltern: Erziehung darf nicht zu fordernd sein! Besuch einer Maltherapiegruppe.

Kontrolluntersuchung im August 1976: Legasthenie: Legasthenietherapie bis August 1977, Bender (Gestaltauffassung in Ordnung), Zulliger: G - D - Dzw. Erlebnistypus: 2 B:3 1/2 Fb (als FFb)

Erwartungsnote: ca. 4,5

Notendurchschnitt: März 1977: 4,3 (3. Klasse)

März 1978: 4,7 (4. Klasse)

Bemerkungen des Lehrers: März 1977: Arbeitshaltung gut, sensibel.

Entscheidung vom 5.3.1974 wird vom Lehrer und den Eltern positiv beurteilt.

Zusammenfassende Bemerkungen: Für Eintritt in 1. Klasse sprachen gute Intelligenz, positive Lernmotivation, altersentsprechender Erfassungs- und Erlebnistypus im Zulliger. Die leichte Introversion hatte sich auch in der Kontrolluntersuchung 1976 bestätigt, konnte also nicht primär mit der Reife in Zusammenhang gebracht werden; man müsste sie als in der Persönlichkeitsstruktur verankert deuten (vergl. Notwendigkeit der Maltherapie und Äusserung der Mutter, dass Arno sich schon immer zu brav benommen habe und sich eher zurückziehe, als sich zu wehren.). In bezug auf den Schuleintritt wirkte sich die B-Betonung positiv aus. Die stabilisierende Wirkung der B zeigt sich u.a. in der guten Arbeitshaltung. - Im Schulreifeftest nach Kramer erreichte Arno nur 11 statt 12 Punkte. Der Grund lag in der Merkfähigkeitsschwäche. In diesen Problemkreis gehörte auch die im Bender zum Ausdruck kommende Gestaltauffassungsschwierigkeit. Verschiedene Zeichnungen deuteten auf graphomotorische Schwierigkeiten hin. Relativ stark regressive Züge zeigten sich im Baumtest und in den Perseverationen im Zulliger.

Die "Frühform" im Baumtest durfte im Vergleich zum Alter nicht zu stark negativ bewertet werden. Die Perseverationen waren zum Teil mit mangelnder Risikobereitschaft zu erklären und nicht nur als Symptom mangelnder "Reife" zu betrachten. Trotz der genannten negativen Komponenten entschlossen wir uns zur Einschulung. Die Gestaltauffassungsschwierigkeiten hätten in

einem 2. Kindergartenjahr nicht behandelt werden können. Evt. wäre der Besuch des Stufenkindergartens eine hilfreiche Lösung gewesen, weil hier individuell auf Wahrnehmungsschwierigkeiten und Diskrepanzen in den emotionalen Reaktionen hätte eingegangen werden können. Wir möchten aber betonen, dass auch diese Massnahme von permanenter Elternberatung hätte begleitet werden müssen. (Konstellation, Rivalitätskonflikte). - Die Erwartungsnote von ca. 4-5 wird im März 1977 nicht ganz erreicht. Die 4 in Sprache mündlich mag dem Erlebnistypus des Kindes entsprechen und hätte sich vermutlich durch ein weiteres Kindergartenjahr ohne begleitende Massnahmen kaum erhöht.

4.2.2. BERNHARD, geb. 1966

Fragestellung: Eintritt in 1. Normalklasse möglich?

Untersuchung: 9.3.1974

Anamnese: komplizierte Geburt; Sauerstoffmangel (POS), schwere Enkoprese mit Obstipation.

Untersuchungsergebnisse: I.Q. Kramer 109, gute Denkfähigkeit, unsicher in der Raumorientierung. St. Galler-Schulreifetest 42 Punkte (35 Punkte); Kramer-Schulreifetest 13 1/2 Punkte (12). Bender gestört.

Zulliger: Erfassungstypus: G - D - Zw; Erlebnistypus: OB:1Fb (als FFb); Anat. als Zw, Rotschock, Perseverationen.

Düss: Fabel 1: Vögelein schläft bis die Eltern es holen; Fabel 3: Schäflein möchte nicht "gross" werden.

Baum:



Aggressionshemmungen, Stauungen
(vergleiche Obstipation und
Enkoprese)

Auffälligkeiten: schwere Verdauungsstörungen, gehemmt, wenig aktiv, nicht auseinandersetzungsfreudig.

Diagnose: gute intellektuelle Voraussetzung für den Schuleintritt, Regressionstendenzen im Zusammenhang mit seinem körperlichen Leiden (psychosomatische Reaktionen).

Antrag: Vorschulgruppe ab Januar 1974; im April 1974 Eintritt in 1. Klasse.

Massnahmen: Elternberatung, permanente ärztliche Kontrolle. (1976 Eintritt in Kleinklasse D zur besseren individuellen schrittweise aufgebauten Förderung und Lernmotivation.).

Kontrolluntersuchung: (1976) Zulliger: G - D; im Erlebnistypus erscheint jetzt eine B - Antwort, die wir als Ansatz für die differenzierte innere Strukturierung deuten wollen. - Im Lesetest zeigte sich eine schwere Legasthenie, die individueller Therapie bedurfte. Wir sahen diese Leistungsschwäche einerseits bedingt durch die Formauffassungsstörungen, andererseits durch mangelnde Auseinandersetzungswilligkeit mit dem Angebot der kulturellen Umwelt.

Erwartungsnote: ca. 4,5

Notendurchschnitt: März 1977: 4,5 (3. Klasse)

Bemerkungen des Lehrers: Bernhard hat sich gesamthaft gut entfaltet.

Entscheidung vom 9.3.1974 wird vom Lehrer und den Eltern als positiv bewertet.

Zusammenfassende Bemerkungen: Bernhard verfügt über gut durchschnittliche Intelligenz; die Denkfähigkeit steht über den altersentsprechenden Normen. - Der Knabe erkannte rasch die wesentlichen Zusammenhänge. Schwierigkeiten bestanden in der akustischen Merkfähigkeit und in der Raumorientierung. Der Bender test war stark gestört (vergl. schwere Legasthenie, Sprache schriftlich 3-4). Mit einem Intelligenzquotient von 109 und der Schulreifepunktzahl von 13 1/2 war die intellektuelle Schulreife eindeutig erreicht. Die körperlichen Störungen bewirkten eine stark bewahrende Erziehung, was die Reifungsprozesse im affektiven Bereich hemmte. Im Zusammenhang mit der Enkoprese waren folgende Ergebnisse interessant: die regressiven

Tendenzen im Düss-Fabeln-Test, die Baumzeichnung mit den aufgepumpten Aesten, der koartierte Erlebnistypus im Zulliger, die Anatomieantworten als Hinweis darauf, dass Bernhard seine körperliche Insuffizienz stark negativ empfand. - In das Störungsbild gehört auch das Klebenbleiben an der braunen Farbe. Hier zeigt sich sehr eindrücklich die anale Problematik.

(Obstipation, Enkoprese). Die Komponente der Hemmung wird auch in den FFb-Deutungen sichtbar. Die Affektivität ist eher auf Anpassung ausgerichtet als auf spontane und freie Aeusserungsfreudigkeit. In diesen Deutungen zeigt sich die Problematik des sich Zurückhaltens, was im somatischen Bereich in der Obstipation und Enkoprese zum Ausdruck kommt. - Die regressiven Tendenzen hätten, nur für sich betrachtet, gegen Schuleintritt gesprochen. Wir entschieden uns für Elternberatung und individuelle Förderung im kognitiven (Formauffassung, etc.) und emotional-sozialen Bereich. (Vorschulgruppe, Legasthenietherapie und D-Klasse). - Ein weiteres Kindergartenjahr hätte Bernhard in seinem "Klein-bleiben-wollen" nur noch bestärken können. Der Promotionsdurchschnitt 1977, die Aeusserungen der Eltern und des Lehrers, der Erfassungstypus im Zulliger, die erreichte Erwartungsnote mögen die Richtigkeit der Entscheidung bestätigen.

4.2.3. ERWIN, geb. 1967

Fragestellung: Schuleintrittsfähigkeit? Ist Eintritt in Normalklasse je möglich?

Untersuchung: 9.1.1974

Anamnese: Gehen und sprechen lernen etwas verspätet; anfällig auf Angina.

Untersuchungsergebnisse: I.Q. Kramer 97; Sprache kleinkindhaft, ablenkbar, verspielt. Schulreifetest nach Kramer 8 1/2 Punkte (12); St. Galler-Schulreifetest 23 Punkte (35 Punkte).

Zulliger: Erfassungstypus G - D; Erlebnistypus: 2B:1Fb

Baum:



Ausfahrende Bewegungen als Zeichen
eines motorischen Entwicklungsrück-
standes

Mann-Zeichnung:



Schematisch,
keine Arme.

Sceno: Erwin baut über den gegebenen Rahmen hinaus und führt Funktionsspiele aus.

Auffälligkeiten: kleinkindhaftes Plaudern, Denken noch magisch geprägt; im Gesamteindruck wie 5-jähriges Kind.

Diagnose: nicht schuleintrittsfähig. Verzögerung in der Gesamtentwicklung.

Antrag: 2. Kindergartenjahr, April 1975 dann Eintritt in 1. Klasse.

Massnahmen: Elternberatung; im Gespräch wurde über die eher angstbesetzte und verwöhnende Erziehung von seiten der etwas älteren Eltern diskutiert und die Notwendigkeit der Erziehung zur Selbständigkeit betont. Nach einer psychomotorischen Untersuchung erhielt das Kind eine entsprechende Therapie.

Kontrollgespräch: März 1977

Erwartungsnote: ca. 4

Promotionsdurchschnitt: März 1977: 4,25 (2. Klasse)

Bemerkungen des Lehrers: Erwin kommt etwa im Durchschnitt mit, ist aber etwas umständlich, vor allem in den Bewegungen.

Entscheidung vom 9.1.1974 wird positiv bewertet.

Zusammenfassende Bemerkungen: Im Kramer (8 1/2 Punkte) und im St. Gallertest (23 Punkte) wurde die erforderliche Punktzahl für die intellektuelle "Schulreife" nicht erreicht. Erwin war auch in seiner "Persönlichkeitsreife" gesamthaft kleinkindhaft.

Der Erlebnistypus im Zulliger 2B:1Fb (Fb=2xFFb) entstand im Zusammenhang magisch geprägter Inhalte. Die B durften bei diesem Kinde nicht im Sinne affektiver Reife und Ausgeglichenheit gedeutet werden. - Die Mannzeichnung (ohne Arme) sahen wir zum Teil im Zusammenhang mit mangelnder Reife als Zeichen egozentrischen kleinkindhaften Reagierens im Bereich der Beziehungen. Der Antrag für ein zweites Kindergartenjahr erschien uns gerechtfertigt. - Die Nachkontrolle im März 1977 (Äusserungen der Eltern und des Lehrers, Erwartungsnote/Promotionsdurchschnitt) erlauben eine positive Beurteilung der Entscheidung vom 9.1.1974.

4.2.4. KATJA, geb. 1966

Fragestellung: Schuleintrittsfähigkeit im April 1973?

Untersuchung: 29.11.1972

Anamnese: Sprachentwicklung etwas verzögert, starke Trotzphase durchgemacht; als Katja 3 1/2 - jährig war, starb der geliebte und verehrte Vater.

Untersuchungsergebnisse: Raven 95; St. Galler-Schulreife-test 45 Punkte (35).

Zulliger: Erfassungstypus D - G, Hd-Schock

Baum:



Mindestens altersentsprechend;
intellektuell gut entwickelt.

Sceno: Katja spielt während längerer Zeit (die "Untersuchung" erstreckt sich auf mehrere Konsultationen, welche therapeutischen Charakter annehmen) Todes- und Begräbnisszenen; beginnt mit der Verarbeitung des Schocks.

Diagnose: sehr intelligent; lernmotiviert; psychisch reaktiv bedingte Beziehungsprobleme, welche sich im personalen und sachlichen Bezug auswirken können; manchmal "trotzig".

Antrag: April 1973 Eintritt in 1. Klasse.

Massnahmen: Kurztherapie mit Beratung der Mutter.

Kontrollgespräch: März 1977

Erwartungsnote: ca. 5/5-6

Promotionsdurchschnitt: März 1977: 4,75 (4. Klasse)

Bemerkungen des Lehrers: intelligent, gute Persönlichkeitsreife, hie und da verträumt; noch etwas Kontaktschwierigkeiten; eher zurückhaltend.

Entscheidung vom 29.12.72 wird positiv bewertet.

Rückstellung in den Kindergarten konnte überhaupt nicht zur Diskussion stehen; vielmehr ging es um die Verarbeitung psychischer Probleme.

Zusammenfassende Bemerkungen: Die überdurchschnittliche Intelligenz, die Persönlichkeitsreife (siehe Baum), die gute Lernmotivation sprachen für Schuleintritt. Das Zulligerprotokoll deutete auf Störungen im affektiven Bereich. Der Hd-Schock brachte die starken Ängste des Kindes zum Ausdruck und wirkte sich auf das Niveau der Deutungen negativ aus. Katja deutete nur D. Eine G-Antwort wurde einmal nur andeutungsweise gegeben (G-Verdrängung). Verdrängt wurden auch die B, was wir als Angst vor der Erinnerung an den Tod des Vaters deuteten. Das Fehlen von GBMV in Tafel 3 wirkte sich zur Zeit der Untersuchung in einer Beziehungshemmung aus. Wenn die Verdrängungsmechanismen weiter angedauert hätten, hätte mit Intelligenzhemmenden Wirkungen gerechnet werden müssen. Eine psychotherapeutische Behandlung mit Beratung der Mutter half dem Kind in der Verarbeitung seiner Probleme. - Die Erwartungsnote konnte bei ca. 5/5-6 angenommen werden. - Die Promotionsnote im März 1977 liegt bei 4,75. Der Lehrer berichtet, dass Katja intelligent sei und über gute Persönlichkeitsreife verfüge. - Das Verträumtsein deuten wir als Restsymptom der früher festgestellten starken, durch Verdrängungen verursachten Beziehungsschwierigkeiten. Diese Problematik zeigt sich auch in der Note Sprache mündlich (4,5).

4.2.5. SERGIO, geb. 1966

Fragestellung: Schuleintritt oder 2. Kindergartenjahr?

Untersuchung: 8.11.1972

Anamnese: gehen lernen mit 18 Monaten, sprechen lernen 2-jährig (etwas verspätet). Hundephobie; Wutausbrüche, Stottern (Beginn nach Aussage der Eltern im Alter von 5 Jahren).

Untersuchungsergebnisse: I.Q. (Biäsch alt) 96; Schwierigkeiten in der Raumorientierung; St. Galler-Schulreifetest 24 Punkte (35).

Zulliger: Erfassungstypus G:D; Erlebnistypus OB:OFb;

Inhalt: OM; Perseverationen, Lage-Antwort.

Düss: Angst und Angstabwehr (wenig tragendes familiäres Beziehungsfeld).

Baum:



Gesamteindruck: entwicklungspsychologisch ("Reife") altersentsprechend.

Sceno: In einer Kette von diagnostisch-therapeutisch-ausgerichteten Konsultationen wird das Problem der Hundephobie bearbeitet. Die zur Angstabwehr eingesetzten Aggressionen werden abgebaut und sublimiert.

Auffälligkeiten: eigenwillig bis trotzig; Stottern; ambivalent in den emotionalen Äußerungen.

Diagnose: Intelligenzpotential eher knapp durchschnittlich, eventuell POS; Stottern im Zusammenhang neurotischer Störungen.

Antrag: Im April 1973 Eintritt in die 1. Klasse.

Massnahmen: Logopädische Therapie; Beratung der Eltern (Verhaltensmodifikationen), Kontrolluntersuchungen.

Kontrollgespräch: März 1977

Erwartungsnote: ca. 3,5

Promotionsdurchschnitt: März 1977: 3,75 (4. Klasse)

Bemerkungen des Lehrers: Der Knabe stottert selten; leistungsmässig eher knapp; schnell entmutigt.

Bemerkungen der Eltern: Sergio geht gerne zur Schule; stottert nur noch hie und da in gewissen "Stress-Situationen"; konsequente ruhige Führung ist nötig.

Entscheidung vom 8.11.1972 wird positiv bewertet. Sergio wäre trotz Rückstellung in den Kindergarten nicht zu besseren Leistungen gekommen. Die neurotischen Reaktionstendenzen bedurften gezielter Behandlung, die zu einer besseren Gesamtentfaltung und ausgeglichenerem Gesamtverhalten und damit zu besserem Leistungsverhalten führte.

Zusammenfassende Bemerkungen: Der Intelligenzquotient (Biäschalt) und die Schulreifepunktzahl fielen knapp aus. Auffallend waren Schwierigkeiten in der Raumorientierung. Die in der Anamnese erwähnten neurotischen Störungen (Hundephobie, Stottern) waren primär familiär bedingt. Gehen und sprechen lernen erfolgten mit einiger Verspätung. Der Erfassungstypus im Zulliger (G-D) durfte positiv gewertet werden. Die G-Antworten waren allerdings "nur" V-oder T-Antworten. Zudem waren zwei von sieben Antworten Perseverationen und ein D eine Anatomie-Lagedeutung. - Wir nahmen knapp durchschnittliches Anspruchsniveau und entsprechende Leistungsfähigkeit an. Zugleich mussten neurotisch hemmende Komponenten festgestellt werden. (Lage-Antwort, Rotschock, Braunschock; das Fehlen von GBMV in Tafel III und M-Verdrängung). Die Lage-Antwort und die Perseverationen, eventuell auch das Symptom des Stotterns, könnten auf Organizität (POS) hinweisen. Eine neurologische Kurzuntersuchung gab nach Auskunft des Arztes keine eindeutigen Hinweise. Der koartierte Erlebnistypus und die M-Verdrängung ergaben klar das Bild eines neurotisch gestörten Kindes mit der Symptomatik des Stotterns, der Hundephobie und einer Beziehungsstörung. - Der Baum wurde erstaunlicherweise altersentsprechend gezeichnet. Wir hätten eher eine Zeichnung mit stark regressiven und neurotischen Hinweisen erwartet. Die Krone war allerdings "mager" und

korrelierte so mit dem Erlebnistypus im Zulliger (OB:OFb); andererseits konnte der Baum mit dem relativ günstigen Erfassungstypus im Zulliger verglichen werden (G-D). - Es zeigte sich hier die ganz wichtige Tatsache, dass die Diagnose nie aus einem einzigen Test ermittelt werden darf. - Der Antrag lautete auf Eintritt in 1. Klasse. Für Schuleintritt sprachen auch das Alter (6.6.66). Man hätte durch ein weiteres Kindergartenjahr keine besseren intellektuellen Voraussetzungen erwarten dürfen. Der knappe Intelligenzquotient durfte nicht im Zusammenhang mit mangelnder Reife gesehen werden. Er entsprach vielmehr den Voraussetzungen des Kindes; d.h. u.a., dass mit knapp durchschnittlichen schulischen Leistungen gerechnet werden musste. Die logopädischen und neurotischen Störungen wurden durch entsprechende Therapien behandelt. Permanent lief Eltern- und Lehrerberatung, verbunden mit Verhaltensmodifikationen. Durch reflektiertes pädagogisches Handeln und Kontrolluntersuchungen mit jeweiliger Standortbestimmung ergab sich bessere Konstanz im Verhalten des Knaben. - Die Promotionsnote im März 1977 liegt etwas über der Erwartungsnote. Von der Begabungsrealisierung her gesehen hat Sergio seine Möglichkeiten erreicht. Die Bemerkungen der Eltern und des Lehrers erlauben eine positive Beurteilung des Antrages vom 8.11.72, auch vom psycho-sozialen Standpunkt aus gesehen. Durch ein weiteres Kindergartenjahr wäre Sergio um ein Jahr älter geworden, hätte aber kaum problembezogene Fortschritte gemacht. - Der Schuleintritt mit schrittweise aufgebauten Forderungen durfte als Hilfe gewertet werden in dem Sinn, dass Sergio durch die Rahmenumgebung im Zusammenhang altersentsprechender Forderungen eine gewisse Sicherheit erlebte, wodurch er seine Verhaltenslabilität abzubauen vermochte.

5. KURZE ANALYSE DER FALLDARSTELLUNGEN

Obwohl sich die Fragestellungen oft global auf "Schuleintritt,

ja oder nein" bezogen, sahen wir unsere Aufgabe in einem größeren und differenzierteren Zusammenhang. Wie schon eingangs erwähnt, sollte die Untersuchung nicht primär unter dem Aspekt des Schuleintrittes stehen; wir wollten das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit erfassen und relativ entwicklungsunabhängige Persönlichkeitsvariablen mit einbeziehen. Dies führte uns zur Erkenntnis, dass bestimmte, nicht den Erwartungsvorstellungen der Schule entsprechende Verhaltensformen nicht einfach mit mangelnder Schulreife und fehlender Schuleintrittsfähigkeit diagnostiziert werden können. Es wäre absurd, wenn man Katja wegen Verträumtsein und Beziehungsschwierigkeiten unter dem Schlüsselwort "sozial unreif" in den Kindergarten zurückversetzen wollte. Es gilt in jeder einzelnen Untersuchung herauszuarbeiten, durch welche Ursachen und Bedingungen ein Verhalten aufrechterhalten wird und wie gegebenenfalls eine Verhaltensänderung angebahnt werden könnte. - Wir haben rund 100 "Fälle" analysiert und gesehen, dass bei einem geringen Prozentsatz mangelnde "Schulreife" auf entwicklungspsychologische Verzögerung zurückzuführen wäre und darum Hilfe nicht durch Rückstellung in den Kindergarten gegeben war, sondern durch diskrepanzverminderndes kindzentriertes pädagogisch-methodisches Handeln im Rahmen der Grundschule. - Die Untersuchungsbefunde erlaubten eine Herausarbeitung von Komponenten der kindlichen Persönlichkeit mit den entsprechenden Verhaltensweisen und Reaktionsbereitschaften. - In bezug auf die uns vorgestellten Kinder ergab sich jeweils eine neue Sicht, ein neues Verstehen, ein Aha-Erlebnis, welches uns ermöglichte, Verhaltensweisen in Beziehung zur Gesamtpersönlichkeit zu sehen und von daher zu beurteilen. Diese persönlichkeitsbezogene Schau erlaubte Entscheidungen, die nicht "peripher" durch das symptomatisch geprägte Erscheinungsbild allein bestimmt waren, sondern, wie gesagt, im Kontext mit dem Gesamtverhalten standen. Wir könnten auch sagen, dass die Entscheidungen durch Deuten bestimmter Einzelbeobachtungen und Einzelbefunde - d.h., diese sehen im Gesamt-

bild der Persönlichkeit, sehen, was sie für eine bestimmte Persönlichkeit jetzt, in einer bestimmten Situation bedeuten, - vorbereitet und bestimmt werden. - Sehr eindrücklich referiert Prof. D. von Uslar im Rahmen der Vorlesung "Traumdeutung" (WS 1977) über das Deuten. Er führt u.a. aus, dass es beim Deuten um das gehe, was bedeutsam sei, um ein Ernstnehmen der Wirklichkeit. Alle Psychologie impliziere Deuten; Deuten sei psychologisches Handeln. Im Deuten geschehe das Verstehen eines Menschen in einer bestimmten Situation. Man deute dem Menschen eine Situation und erweitere dadurch den Spielraum des Seins. Man gebe durch das Deuten dem Menschen die Möglichkeit, seine Situation neu zu sehen. Ein deutendes Sehen sei ein Erfassen von Einzelheiten und Hintergründigkeiten; im Deuten ergäben sich Hinweise auf Hintergründe. - Besonders hervorheben möchten wir die Aussage, nach der Deuten einen Durchblick gebe, ein Erhellendes schenke, aber auch wisse, dass zum Licht die Verborgenheit, das noch nicht Erhellte, gehöre. - So könne Deutung, wenn sie richtig und verantwortlich geschehen soll, nie aufhören.

Die zitierten Gedanken unterstreichen unsere Ueberzeugung, nach der Befunde nicht linear, additiv, statistisch, aus dem Gesamtzusammenhang losgelöst, gesehen werden dürfen. Eben erst die Deutung lässt uns eine einzelne Persönlichkeitskomponente im richtigen Lichte sehen, verstehen und für Entscheidungen nutzbar machen. Dieses Deuten erfordert engagierte Prozesse in jedem einzelnen "Fall"; einen "billigeren" Weg müssten wir als unverantwortbar bezeichnen. - Den "Prozess der Deutung" wollten wir durch die Falldarstellungen illustrieren. Wir wollten uns nicht "nur" auf statistisch gesicherte Erfahrungen verlassen, nach denen z.B. der Erlebnistypus im Zulliger 2B:1FFb auf jeden Fall auf Steuerungsfähigkeit und altersentsprechende affektive Kontrolle schliessen lasse; es galt vielmehr, diesen Befund in Beziehung zu setzen zur Gesamtpersönlichkeit und ihn von dieser Sicht her für die gegenwärtige Situation und prognostisch für

weitere, in der Zukunft eintretende Situationen, zu deuten. - Unsere Auffassung der "deutenden Diagnostik" erfordert, wie mehrfach ausgeführt, Einzelfallarbeit, welche durch differenzierendes Abwägen und Vergleichen, durch überprüfbare Vorentscheidungen und Hypothesen gekennzeichnet ist. Durch diese Prozesse sollte sich eine schrittweise Annäherung zum So-sein des bestimmten Individuums ergeben, eine Identitätsfindung, ein Bild des betreffenden Menschen, eine - nicht voll erreichbare, aber doch der Individualität entsprechende, auf keinen Fall widersprechende - Kongruenz zwischen unserer Deutung und dem vor uns stehenden Individuum in der Dynamik seines Seins und Verhaltens.

Diese Ausführungen bedeuten nicht, dass wir auf statistische Ergebnisse verzichten wollten. Ohne statistisch überprüfte Erfahrungen können wir uns unsere Arbeit nicht vorstellen; es ging uns darum, aufzuzeigen, dass statistisch überprüfte Erfahrungen uns nicht die persönlichkeitsbezogene Einzelfallarbeit ersparen können; das Hören, Schauen und Handeln, das sich in der Begegnung vollzieht, "in der Beziehung zum Sein des Du". (D. von Uslar, "Wirklichkeit des Psychischen", S.66).

Durch die statistisch überprüften Erfahrungen gewinnen wir ja wertvolle Zeit; wir haben nicht jeden Befund selbst auf seine Validität hin zu überprüfen. - Wir erinnern uns z.B. an ein Kind, das beim Schuleintritt nur in Satzfragmenten sprach - bei normaler Intelligenz und sonst altersentsprechendem Gesamtverhalten. Organisch ergaben sich keine Auffälligkeiten. Im Gespräch erklärte die Mutter, dass sie sich vom Kinde trennen musste, als dieses knapp zwei Jahre alt gewesen sei. Wir wissen, dass in diesem Alter das Erlernen der Sprache im Zusammenhang intensiver Kommunikation mit der Mutter einen breiten Raum einnimmt. Bei diesem Kinde wurde die Kommunikation schockartig unterbrochen, und in der Folge ergab sich eine neurotische Fixierung mit dem

Symptom der Sprachhemmung. Statistische Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Trennungserlebnissen in den ersten zwei Lebensjahren zu einem hohen Prozentsatz mit regressiven Störungen reagieren. Unsere Hypothese erfährt so durch die Statistik ein Feedback, und wir können von einer relativ gesicherten Annahme her weiter arbeiten.

Wie wir weiter oben schon ausführten, haben umfassende Untersuchungen ergeben, dass junge Kinder zwischen 6,0 - 6,3 Jahren nur bei günstigsten Allgemein Voraussetzungen in die Schule eintreten sollten. Diese statistisch überprüfte Hypothese erlaubt uns ein "abgekürztes" Untersuchungsverfahren und ein leichteres Beurteilungsverfahren. -

6. EINIGE ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN

Wir haben den Problemkreis der Schulreife relativ ausführlich reflektiert.

Folgende Gründe veranlassten uns zu dieser Art des Vorgehens:

- Zum ersten war es uns möglich, neue Ansatzpunkte zum Problem der Einschulung aufzuzeigen. Durch die Erfolgskontrolle sollten nicht nur die Einzelfallentscheidungen überprüft, sondern zugleich Hypothesen, nach denen Einschulung nicht punktuell gesehen werden darf und dass gezielte Förderung die Lernprozesse positiv beeinflusse, gestützt werden.
- Im weiteren ergab sich die Gelegenheit, im Schulpsychologischen Dienst - auch für ältere Schüler - verwendete Tests kurz vorzustellen.
- In den Falldarstellungen konnten wir das Procedere unserer Untersuchungspraxis aufzeigen, und in den zusammenfassenden Bemerkungen versuchten wir, die diagnostische Arbeit als intuitive Schau und Deutung zu illustrieren.

VII. BEMERKUNGEN ZUR EINZELFALLDARSTELLUNG

Im Zusammenhang mit den Falldarstellungen, deren Analyse uns zur Formulierung von Hypothesen führte, stellen wir uns noch die Frage, ob Einzelfallstudien eine Validität erbringen, die zu verallgemeinernden Rückschlüssen und Folgerungen berechtige oder ob für allgemeingültige Analogieschlüsse das statistisch-nomothetische Vorgehen als alleinige Methode zugelassen werden könne. - Wir halten fest, dass wir beide Methoden, die nomothetische und die idiographische, als diejenige, die sich mit dem Studium des Einzelmenschen befasst, als mögliche Hilfen zur Untersuchung menschlichen Verhaltens und damit als repräsentativ für das Verhalten anderer Menschen in ähnlichen Situationen, erachten. - Die Unterschiede zwischen den beiden Methoden sollen kurz dargestellt werden. Währenddem es bei der nomothetischen Methode um quantitative Gesetzmässigkeiten, die auf experimentellem Wege eruiert werden mit dem Ziel, Voraussagen mit möglichst hoher Treffsicherheit zu machen, geht, handelt es sich beim idiographischen Vorgehen um eine verstehende, von der Individualität, der Ganzheitlichkeit und der Subjektivität ausgehende Methode, bei welcher, wie Ochsner ausführt, die hermeneutische Interpretation die primäre Zielsetzung darstellt. (S.49). Der Autor führt weiter aus, dass die verstehenden Methoden Hilfsmittel seien zur Kategorisierung der Erfahrung, aber nicht (notwendigerweise) zu induktivem Vorgehen führen können.

Wichtig scheint uns die Feststellung, dass es dem Fortschritt der psychologischen Forschung sehr abträglich sei, wenn man die Unterschiede zwischen dem idiographischen und dem nomothetischen Verfahren ideologisch auseinandertreibe, statt zu sehen, dass nicht die einseitige Verabsolutierung, sondern die wechselseitige Ergänzung die einzig mögliche verantwortungsbewusste "Methodik" ausmache. - Ochsner führt weiter aus, dass das, was der Praktiker, der sich primär in den Räumen der verstehenden,

hermeneutischen und interpretierenden Psychologie bewegt, brauche, eine Verbindung sei zwischen subjektivierenden und objektivierenden Verfahren. - Wesentlich ist u.E. die Bemerkung, dass der Anspruch der Wissenschaftlichkeit in der schulp-psychologischen Praxis sich nicht daran entscheide, das subjektivierende Verfahren durch das objektivierende zu ersetzen; es gehe darum, die erklärenden (nomothetischen) mit den verstehenden Methoden sachgerecht zu verbinden und das Reflexionsniveau beider möglichst hoch zu halten. (S.51).

Nach dieser Stellungnahme möchten wir den Schwerpunkt noch einmal auf das idiographische Vorgehen legen; zum ersten darum, weil es, wie schon gesagt, im Rahmen der schulp-psychologischen Praxis einen grossen Raum einnimmt, zum zweiten, weil ihm "die Ganzheit der Person" als Modell zugrunde liegt, ein Modell, wie es von Ch. Bühler in "Einführung in die humanistische Psychologie" ausführlich dargestellt wird. Die Autorin sagt in diesem Zusammenhang, dass ein wichtiger Lehrsatz der humanistischen Psychologie zum Ausdruck bringe, dass versucht werde, "die Person als ein Ganzes zu erforschen und zu verstehen". (S.29). - Es wird ein umfassendes Verstehen des Menschen als eines einmaligen unreduzierbaren Subjekts angestrebt, - eine mit dem Menschenbild Bubers übereinstimmende Auffassung - was durch nomothetische Untersuchungen, bei denen bestimmte Items herausgegriffen und durch Quantifizierung statistisch überprüft werden, in der Untersuchungssituation mindestens, nicht möglich ist. - Nach diesen kritischen, nicht als Polarisierung gedachten Ausführungen, ist es verständlich, dass die Einzelfallstudie als mögliche wissenschaftliche Methode vertreten wird. - Bühler hat festgestellt, dass die Einzelfallstudie repräsentativ sein könne und vor allem als Teil eines deduktiven Vorgehens in der Forschung ihre Berechtigung habe. (S.34/35). - Wir fügen bei, dass die intersubjektive Übereinstimmung mehrerer Interpretierender die Repräsentations-

gültigkeit des individuellen Falles durch die damit verbundene Kontrollierbarkeit der Beobachtungen und Daten verbessern könnte.

Die Autorin beruft sich u.a. auf die Aussage des Statistikers McNemar, der zum diskutierten Problemkreis mit folgender Äusserung Stellung bezieht: "Der Statistiker, der nicht sieht, dass auch eine aus der Erforschung des Einzelfalles hergeleitete wichtige Generalisierung akzeptiert werden kann, gleicht dem Experimentator, der die Tatsache nicht anerkennt, dass es Probleme gibt, die ohne zahlenmässige Berechnung nicht gelöst werden können." (Bühler, S.36).

Zitiert wird auch Maslow, welcher die Meinung vertritt, dass es keinen Ersatz gebe für direktes intimes Erfahrungswissen; der Psychologe müsse einem Menschen als Individuum begegnen, als einzigartig in seiner Besonderheit. (Bühler, S.31). - Diesem Denkansatz stellt Bühler die Schwierigkeit mangelnder Voraussagebarkeit, als ein wichtiges Kriterium wissenschaftlicher Untersuchungsmethodik, gegenüber, relativiert aber diese Diskrepanz wieder durch Bezug auf W. Michel. (S.32). Dieser Autor stellt die Verlässlichkeit der Persönlichkeitsmessung zur Diskussion und kommt zum Schluss, dass die Persönlichkeitsvariablen in hohem Grade komplex, wandelbar und situationsspezifisch seien. Es falle schwer, sie erklärbar und voraussagbar zu machen, denn es sei oft schwer, die relevanten Variablen herauszufinden.

Abschliessend beziehen wir uns auf ein Plädoyer für die "repräsentative Fallstudie", wie es von Shontz dargelegt und von Bühler übernommen wird. Es wird u.a. darauf hingewiesen, dass die Prüfung einer theoretischen Aussage durch intensives Studium eines Einzelfalles, wenn angemessen durchgeführt, eine Aufgabe sei, deren Anspruch derjenigen im Rahmen nomothetischer Untersuchungen in keiner Weise nachstehe. Wörtlich wird ausgeführt:

"Jedes Individuum stellt, als eben dieses Individuum, ein vollständiges und vollgültiges Beispiel für die allgemeine These dar." (Bühler, S.37).

VIII. LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, K. in: "Praxis der Kinderpsychologie", Heft 4, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Mai/Juni 1975
- Aichhorn, A. Psychoanalyse und Erziehungsberatung, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1970
- Alexander, F. Psychosomatische Medizin, Verlag de Gruyter, 1951
- Atzesberger, M. Probleme der Schulreife, "Studien- und Praxishilfe", Heft 1, Schwäbisch Gmünd, 1970/71
- Balint, M. Therapeutische Aspekte der Regression, Klett Verlag, Stuttgart, 1970
- Barton, A. Freud, Jung und Rogers. Drei Systeme der Psychotherapie, Klett-cotta, Stuttgart, 1979
- Bender, L. Visual Motor Gestalt Test, 1946
- Benedetti, G. Der Geisteskranke als Mitmensch, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1976
- Biäsch, H. Testreihen zur Prüfung von Schweizerkindern, 1939
- Bibel Altes Testament, 1. Mose 4
- Bohm, E. Psychodiagnostisches Vademecum, Hans Huber Verlag, Bern, 1967
- Bollnow, O.F. Freiheit von der Rolle, Ref. v. 27.2.1981, Paulus Akademie, Zürich
- Bollnow, O.F. Wesen und Wandel der Tugenden, Verlag Ullstein, Frankfurt/M., 1975
- Bommert, H. Psychologische Erziehungsberatung, Verlag Kohlhammer, Stuttgart, 1978
- Braun, M. Probleme des Uebertritts in die Schule, in: Elemente vorschulischer Erziehung, Juventa Verlag, München, 1975
- Brück, H. Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1978

- Buber, M. Dialogisches Leben, Georg Müller Verlag, 1947
- Buber, M. Ich und Du, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1979
- Buber, M. Reden über Erziehung, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1953
- Bühler, Ch. Einführung in die humanistische Psychologie, Klett Verlag, Stuttgart, 1974
- Bürki, H.F. Psychotherapie oder Seelsorge, Scheinproblem oder Alternative? Nicol-Verlag, Kassel, 1978
- Casparis, C. in: Herzog/Meile, Schwerpunkt Schule, Rotapfel Verlag, Zürich, 1979
- Christian, P. in: Gerner, B., Hrsg., Begegnung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1969
- Cohn, R.C. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Klett-Cotta, Stuttgart, 1975
- Cronbach, L.J. in: Ochsner, 1972
- Deissler, H.H. Verschulter Kindergarten? Verlag Herder, Freiburg, 1973
- Dejung, B. Dialogische Erziehung, Juris Druck & Verlag, Zürich, 1971
- Dorsch, F. Psychologisches Wörterbuch, Huber Verlag, Bern, 1970
- Dührssen, A. in: "Praxis der Kinderpsychologie", Heft 4, Mai/Juni 1975
- Dührssen, A. Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1978
- Düss, L. Fabelmethode, Verlag Institut für Psychohygiene, Biel, 1964
- Erikson, E.H. Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M., 1973

- Freud, A. Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung,
Huber Verlag, Bern, 1971
- Freud, S. Ratschläge für den Arzt bei der psychoana-
lytischen Behandlung, Gesammelte Werke,
8. Band, 1912, (London 1943)
- Freud, S. Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung
in die Psychoanalyse, Imago, Band XV.,
1940
- Freud, S. Vorlesungen zur Einführung in die Psycho-
analyse, Gustav Kiepenheuer Verlag,
Berlin, 1955
- Fromm, E. Haben oder Sein, Deutscher Taschenbuch
Verlag, München, 1979
- Gleser, G.C. in: Ochsner, 1972
- Goethe, J.W. Deutsche Lyriker, Orell Füssli Verlag,
Zürich, 1943
- Goethe, J.W. Die Wahlverwandtschaften, Fischer Bücherei,
1960
- Goldberg, C. Gleichheit in der Psychotherapie? Verlag
J. Pfeiffer, München, 1977
- Hansen, W. Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes,
München, 1949
- Harris, Th.A. Ich bin o.k., Du bist o.k., Rowohlt Verlag,
Hamburg, 1973
- Heckhausen, H. in: Seminararbeit bei Prof. Dr. Widmer,
1975, Das Konzept der Leistungsmotivation
von Heinz Heckhausen und Jacques Vontobel
- Heckhausen, H. in: Kemmler, L., Schulerfolg und Schulver-
sagen, Verlag für Psychologie, Göttingen,
1976
- Hegel, G.W.G. Sämtliche Werke, Jubiläumsausgabe, 1953
- Heidegger, M. Sein und Zeit, Max Niemeyer Verlag, Tübin-
gen, 1979
- Herzka, H.St. Kinderpsychiatrische Krankheitsbilder,
Schwabe Verlag, Basel/Stuttgart, 1978

- Höhn, E. Der schlechte Schüler, Piper Verlag, München, 1973
- Huber, G. Menschenbild und Erziehung bei Martin Buber, Polygraphischer Verlag, Zürich, 1960
- Imoberdorf, U. Die diagnostische Situation, Bouvier Verlag Herbert Grundmann, Bonn, 1971
- Jung, C.G. Die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge, Zürich, 1937
- Jung, C.G. Psychologische Typen, G.W., 1960
- Jung, C.G. Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Unbewussten, (1928), Ges. Werke VII, 2. Auflage, 1974
- Jung, C.G. Traumsymbole des Individuationsprozesses, (1936), in G.W. XII, 2. Aufl., 1976
- Kemmler, L. Schulerfolg und Schulversagen, Verlag für Psychologie, Göttingen, 1976
- Kern, A. in: Atzesberger, 1970/71
- Kierkegaard, S. Die Krankheit zum Tode, Gütersloher Verlagshaus, 1978
- Koch, K. Der Baumtest, Verlag Hans Huber, Bern, 1972
- Kornmann, R. Verhaltensmodifikation in der Schulberatung, in: "Psychologie in Erziehung und Unterricht", Ernst Reinhardt Verlag, München, Heft 4, 1978
- Kos/Biermann Die verzauberte Familie, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1973
- Kramer, J. Intelligenztest, Antonius-Verlag, Solothurn, 1972
- Kretschmer, E. Körperbau und Charakter, 1921
- Kroh, O. Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Verlag Julius Beltz, Berlin, 1964

- Kuiper, P.C. Die seelischen Krankheiten des Menschen, Huber-Klett Verlag, Bern, München, 1973
- Laessig, U. in: Geist und Psyche, Freud, Adler, Jung, Hrsg. W. Bitter, Kindler, München, 1977
- Laiblin, M. in: Geist und Psyche, Freud, Adler, Jung, Hrsg. W. Bitter, Kindler, München, 1977
- Lehr, U. Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess, Kohlhammer, Stuttgart, 1975
- Lersch, Ph. Der Mensch als soziales Wesen, Johann Ambrosius Barth, München, 1965
- Lersch, Ph. Gesicht und Seele, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1971
- Linder/Grissemann Zürcher Lesetest, Verlag Hans Huber, Bern, 1973/74
- Loosli, M. Praktisches Handbuch des Rorschach-Tests, Verlag Hans Huber, Bern, 1961
- Malan, D.H. Psychoanalytische Kurztherapie, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1972
- Mandel, A. Einübung in Partnerschaft, Verlag Pfeiffer, München, 1973
- Merz, F. in: Imoberdorf, 1971
- Meves, Ch. Macht Gleichheit glücklich? Verlag Herder, Freiburg, 1978
- Mitscherlich, A.u.M. Die Unfähigkeit zu trauern, München, 1967
- Moor, P. in: Ochsner, 1972
- Ochsner, H. Integrierte Schulpsychologie, Juris Druck & Verlag Zürich, 1972
- Oehler, B. Der Einfluss der verwöhnenden und verzärtelnden Erziehung auf die gesunde und kranke Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, Zentralstelle der Studentenschaft, Zürich, 1977
- Pestalozzi, H. "An die Unschuld", Rascher-Ausgabe, Bd.VI, Zürich 1946

- Pestalozzi, H. "Stanser Brief", Hrsg. G. Wehle und W. Klafki, Basel, 1971
- Piaget, J. Die Psychologie des Kindes, Walter-Verlag, Olten, 1972
- Rattner, J. Die Individualpsychologie Alfred Adlers, München, 1974
- Raven, J.C. Standard Progressive Matrices, H.K. Lewis & Co. Ltd., London
- Redl, F. in: Singer, K., Lernhemmung, Ehrenwirth Verlag, München, 1970
- Renner, M. Der Wartegg-Zeichentest, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 1969
- Richter, H.E. Eltern, Kind und Neurose, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1969
- Riemann, F. Grundformen helfender Partnerschaft, Verlag J. Pfeiffer, München, 1979
- Riemann, F. Grundformen der Angst, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1977
- Rogers, C.R. Die nicht-direktive Beratung, Kindler, München, 1972
- Rogers, C.R. Entwicklung der Persönlichkeit, Klett-Cotta, Stuttgart, 1979
- Rubinstein, S.L. in: Ochsner, 1972
- Salomon, F. Ich-Diagnostik im Zulliger-Test, Verlag Hans Huber, Bern, 1962
- Savioz, E. Die Anfänge der Geschwisterbeziehung, Verlag Hans Huber, Bern, 1968
- Schäfer, A. in: Gerner, B., Hrsg., Begegnung, 1969
- Schellak, D. in: "Praxis der Kinderpsychologie", 1975
- Schenk-Danzinger, L. Entwicklungspsychologie, Oesterreichischer Bundesverlag, Wien, 1974
- Schmidbauer, W. Die hilflosen Helfer, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1978

- Schraml, W.J. Einführung in die Tiefenpsychologie, Klett Verlag, Stuttgart, 1976
- Schulpsychologischer Dienst der Stadt St. Gallen Ergebnisse der Schulreifeprüfungen 1973
- Schulpsychologischer Dienst des Kantons St.Gallen Schulreifetest, Ausgabe 1970
- Schultz-Hencke, H. in: "Praxis der Kinderpsychologie", 1975
- Schwarz/Sedlmayr Befreiung von der Neurose, Eugen Diederichs Verlag, 1971
- Seminararbeit bei Prof. Dr. K. Widmer, 1975
- Siegfried, K. Erziehungsberatung und Schulpsychologie, Verlag Hans Huber, Bern, 1969
- Singer, K. Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, Ehrenwirth Verlag, München, 1970
- Sommer, I. Die Behandlung der chronischen Obstipation bei einem Kleinkind, in: "Praxis der Kinderpsychologie", Göttingen, 1975
- Spitz, R. in: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozess, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1975
- Staabs, G. v. Der Scenotest, Verlag Hans Huber, Bern, 1964
- Stengel, E. Prüfungsangst und Prüfungsneurose, in: Federn/Meng: Psychoanalyse und Alltag, Bern, 1964
- Straus, E. in: Imoberdorf, 1971
- Szondi, L. Kain, Gestalten des Bösen, Verlag Hans Huber, Bern, 1978
- Ulich/Mertens Urteile über Schüler, Beltz Verlag, Basel, 1976
- Uslar, D. v. Die Wirklichkeit des Psychischen, Neske Verlag, 1969

- Uslar, D. v. in: Imoberdorf, 1971
- Uslar, D. v. Traumdeutung, Vorlesung WS 1977
- Uslar, D. v. Psychologie der Religion, Werner Classen Verlag, Zürich, 1978
- Uslar, D. v. Psychologie der Situation, Vorlesung SS 1980
- Vontobel, J. Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, Verlag Hans Huber, Bern, 1970
- Watzlawick, P. Menschliche Kommunikation, Verlag Hans Huber, Bern, 1974
- Wolff, H. Jesus als Psychotherapeut, Radius-Verlag, Stuttgart, 1979
- Zech, Th. Schulangst - eine empirische Untersuchung, in: Biermann, G., Kinder im Schulstress, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1977
- Ziler, H. Der Mann-Zeichen-Test, Aschendorff, Münster, 1973
- Zillmann, Ch. Verfrühte Einschulung als Ursache schulischen Versagens, in: "Praxis der Kinderpsychologie", Heft 8, 1976
- Zulliger, H. Schwierige Kinder, Verlag Hans Huber, Bern, 1951
- Zulliger, H. Der Zulliger-Tafeln-Test, Verlag Hans Huber, Bern, 1969
- Zulliger, H. Die Angst unserer Kinder, Fischer Verlag, Frankfurt/M., 1971

LEBENS LAUF

Am 24. August 1930 wurde ich in Diepoldsau (Kanton St. Gallen) geboren. Dort besuchte ich auch die Primarschule. Nach dem Besuch der Sekundarschule in Berneck trat ich in das Lehrerseminar in Rorschach ein, wo ich 1951 das Primarlehrerpatent erwarb. Im Kanton St. Gallen unterrichtete ich während 10 Jahren an allen Stufen der Volksschule. 1956 unterbrach ich meine Lehrtätigkeit und absolvierte den Vollkurs am Heilpädagogischen Seminar in Zürich unter der Leitung von Prof. Dr. Paul Moor. 1962 - 1972 war ich als Sonderklassenlehrer für Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in Zürich tätig. Die nebenamtliche Mitarbeit im Schulpsychologischen Beratungsdienst der Stadt Zürich dauerte von 1967 - 1972. - Im Wintersemester 1971 nahm ich das Studium an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich, mit Psychologie im Hauptfach (Prof. Dr. Detlev von Uslar und Prof. Dr. François Stoll), Kinderpsychopathologie im 1. Nebenfach (Prof. Dr. Heinz Stefan Herzka) und Pädagogik im 2. Nebenfach (Prof. Dr. Konrad Widmer), auf. - Seit dem 1. Mai 1972 leite ich als vollamtlicher Schulpsychologe den Schulpsychologischen Beratungsdienst der Stadt Bülach. - Das berufsbegleitende Universitätsstudium schloss ich 1979 mit dem Lizentiatsexamen ab. - 1981 erfolgte die Promotion bei Prof. Dr. Detlev von Uslar.

